



Ariel Arsenault-Blier

Facteurs d'influence sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des  
élèves présentant des difficultés comportementales

Essai  
présenté  
à la Faculté des sciences de l'éducation  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade M.A.

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Programme de maîtrise en psychopédagogie  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL

Décembre 2018

## **Résumé**

Cette revue systématique des écrits a pour objectif de dresser un portrait des attitudes des enseignants du primaire et du secondaire envers l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. Une première recherche a permis de dresser un portrait des attitudes des enseignants de façon générale et de faire ressortir les facteurs qui y sont reliés. Ensuite, une seconde recherche a permis de définir ces facteurs, soit le stress, le sentiment d'efficacité personnelle, la sévérité des difficultés comportementales de l'élève, l'expérience de l'enseignant en contexte d'inclusion scolaire, le nombre d'années de pratique en enseignement et la présence de ressources matérielles, humaines et financières. Les résultats présentent l'interprétation et la synthèse des études retenues pour l'analyse. Finalement, des pistes pour les futures recherches et des recommandations pour les praticiens en vue de favoriser l'adoption d'attitudes positives envers l'inclusion scolaire concluent cet essai.

# Table des matières

Résumé.....	i
Liste des tableaux.....	iv
Liste des figures .....	v
Remerciements.....	vi
Introduction.....	1
Premier chapitre — Problématique.....	3
1.1 Contexte général de la problématique.....	3
1.2 Survol historique du mouvement inclusif au Québec .....	4
1.3 Les avantages de l'école inclusive .....	7
1.4 L'influence des attitudes sur la réussite de l'école inclusive .....	8
1.5 Les élèves PDC et l'inclusion scolaire.....	9
1.6 Questions générales de recherche .....	11
Deuxième chapitre - Cadre conceptuel.....	12
2.1 Les attitudes .....	12
2.1.1 Définitions du terme <i>attitude</i> .....	12
2.1.2 Étude du concept <i>attitudes</i> .....	13
2.1.3 Définition retenue du terme attitudes .....	14
2.1.4 Les attitudes des enseignants sur l'inclusion des élèves PDC .....	14
2.2 Les élèves présentant des difficultés comportementales.....	15
2.2.1 Les élèves à risque .....	15
2.2.2 Les élèves présentant des difficultés de comportement.....	15
2.2.3 Les élèves présentant des troubles du comportement.....	16
2.2.4 Les élèves présentant des troubles graves du comportement .....	17
2.2.5 Définition retenue des élèves PDC .....	17
2.3 L'intégration et l'inclusion scolaire .....	17
2.3.1 L'intégration scolaire.....	18
2.3.2 L'inclusion scolaire .....	18
2.4 Objectifs de recherche .....	20
Troisième chapitre- Méthodologie.....	21

3.1 L'approche méthodologique .....	21
3.1.1 La formulation des questions de recherche .....	21
3.1.2 L'établissement des critères d'inclusion et d'exclusion .....	22
3.1.3 L'identification des études pertinentes .....	23
3.1.4 L'évaluation et la sélection des écrits .....	24
3.1.5 L'interprétation et la synthèse des résultats .....	25
Quatrième chapitre- Résultats .....	26
4.1 Portrait des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire .....	26
4.2 Facteurs reliés aux attitudes des enseignants .....	29
4.2.1 Le stress .....	31
4.2.2 Le sentiment d'efficacité à enseigner .....	32
4.2.3 La sévérité des difficultés comportementales de l'élève .....	34
4.2.4 L'expérience de l'enseignant en contexte d'inclusion scolaire .....	36
4.2.5 Le nombre d'années de pratique en enseignement .....	38
4.2.6 La présence de ressources suffisantes .....	41
Cinquième chapitre— Discussion et conclusion .....	44
5.1 Discussion .....	44
5.1.1 Les principaux constats de l'étude .....	44
5.1.2 Les limites de l'étude .....	47
5.2 Conclusion .....	48
5.2.1 Recommandations pour les praticiens .....	48
5.2.2 Pistes pour les futures recherches .....	50
Bibliographie .....	52

## Liste des tableaux

Tableau 1. Les critères d'inclusion et d'exclusion.....	22
Tableau 2. Descripteurs utilisés dans le processus d'identification des écrits .....	23
Tableau 3. Mots-clés utilisés pour les facteurs reliés aux attitudes .....	23
Tableau 4. Textes recensés pour répondre au premier objectif spécifique .....	26
Tableau 5. Textes recensés pour répondre au deuxième objectif spécifique .....	30

## Liste des figures

Figure 1. Diagramme de la sélection des écrits .....	25
--	----

## Remerciements

La réalisation d'un travail de maîtrise repose sur plusieurs heures de travail, sur de longues périodes de remise en question, mais surtout, sur le soutien particulier de certains proches. Ma famille, mes amies et mes amis ont pu contribuer, à leur façon, à faciliter la réalisation de cet essai.

Je souhaite d'abord remercier ma directrice de recherche, Nancy Gaudreau, de m'avoir guidée dans toutes les étapes de la rédaction de cet essai. Malgré tous les changements apportés à mon cheminement scolaire, mes questionnements et mes doutes, elle a toujours su me soutenir et m'orienter.

Je tiens également à remercier ma précieuse amie et collègue Vanessa pour son empathie et son soutien. Face à l'adversité, il est toujours motivant de savoir qu'une personne se trouvant dans la même situation est là pour vous comprendre et vous épauler.

Je voudrais aussi remercier ma mère, Jolaine, et mes sœurs, Jade et Mélissa, de m'avoir soutenue tout au long de mes études universitaires. Malgré la distance, j'ai toujours senti que vous étiez là, près de moi, à m'encourager et à me souffler « t'es la meilleure ».

Finalement, je tiens à remercier Antoine pour sa patience et son ouverture. Son écoute, son ouverture, ses encouragements et sa patience ont contribué à rendre cette aventure d'autant plus agréable.

## **Introduction**

L'éducation évolue constamment au fil des ans et les différents acteurs doivent s'adapter aux changements exercés dans ce milieu. Depuis plusieurs années, le mouvement inclusif bat son plein au Québec. L'inclusion et l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) sont prônées dans plusieurs documents ministériels (MELS, 2007, 2008a, 2011; MÉES, 2017). Plusieurs auteurs et chercheurs sont également en faveur de l'inclusion scolaire et promeuvent les effets positifs de son implantation chez les ÉHDAA (Prud'homme, Vienneau, Ramel, Rousseau et Lainey, 2011). Les enseignants doivent donc entrer dans le mouvement, qu'ils soient en faveur ou non de son implantation.

En plus de devoir s'adapter aux exigences du milieu, les enseignants doivent gérer quotidiennement des comportements qui perturbent le climat de classe (Desbiens, Royer, Bertrand et Fortin, 2005). L'intervention auprès des jeunes présentant des difficultés de comportement (PDC) amène certaines interrogations chez les enseignants. Dans les écrits, il existe différentes écoles de pensée concernant l'inclusion scolaire de ces jeunes à besoins particuliers. Malgré les nombreux bénéfices qu'apporte ce mode de scolarisation, certains demeurent réticents quant à son implantation. Les différents auteurs s'entendent cependant pour affirmer que l'inclusion scolaire des ÉHDAA, principalement ceux en difficultés comportementales, représente l'un des défis les plus importants auquel l'école est actuellement confrontée (Massé, Desbiens et Lanaric, 2014a; MELS, 2015, 2010; Prud'homme et al., 2011; Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014; Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015b).

Plusieurs facteurs permettent de faciliter, ou au contraire de freiner, l'implantation de l'inclusion scolaire dans les écoles québécoises. Parmi ceux-ci, les attitudes des enseignants du primaire et du secondaire concernant l'inclusion scolaire des élèves PDC représentent un facteur important à considérer. Effectivement, elles sont reconnues comme étant un déterminant crucial du succès de l'inclusion scolaire, étant donné le rôle



principal que ces professionnels occupent dans sa mise en œuvre (Avramidis et Norwich, 2002; Leung et Mak, 2010).

L'objectif général de cette revue systématique des écrits est de dresser un portrait des attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. Le premier chapitre décrit la problématique entourant les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel et propose une définition des attitudes, des difficultés comportementales ainsi que de l'inclusion et de l'intégration scolaire. Le troisième chapitre aborde la méthodologie utilisée pour cette revue systématique des écrits et les objectifs de la recherche. Le quatrième chapitre présente l'interprétation et la synthèse des résultats en fonction des objectifs mentionnés précédemment.

Quant à lui, le cinquième chapitre consiste en une discussion portant sur les résultats et une conclusion générale proposant des recommandations pour les praticiens et des pistes pour de futures recherches. Finalement, la dernière partie présente les références bibliographiques consultées pour la réalisation de ce travail.

## Premier chapitre — Problématique

Les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC exercent une grande influence sur la réussite de son implantation. Afin de mettre en évidence ces attitudes, ce premier chapitre décrit la problématique guidant cet essai. Un survol historique du mouvement inclusif au Québec menant vers le contexte actuel et politique de l'adaptation scolaire québécoise est d'abord présenté. Par la suite, les avantages de l'école inclusive et l'influence des enseignants quant au succès de l'inclusion scolaire sont abordés. Un bref portrait de l'inclusion scolaire des élèves PDC est ensuite dressé. Finalement, la dernière partie de ce chapitre annonce les questions de recherche de cette revue systématique des écrits.

### 1.1 Contexte général de la problématique

Les enseignants du Québec accueillent des enfants et des adolescents aux différences multiples dans leurs classes. Ces derniers peuvent vivre des difficultés comportementales. La plupart des enseignants considèrent que l'intervention auprès des élèves PDC demeure la plus difficile (Armstrong, 2013; Massé et al., 2014a; Rousseau et al., 2015b; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Ainsi, les attitudes des enseignants du primaire quant à leur inclusion peuvent s'avérer défavorables. Les élèves PDC vivent habituellement des expériences scolaires plus négatives que les autres (Avramidis et Norwich, 2002). D'ailleurs, les enseignants entretiennent des attitudes moins favorables envers ces élèves qu'envers les autres ÉHDAA, comme ceux ayant des difficultés d'apprentissage (Cook, 2002; Gao et Mager, 2011; Henricsson et Rydell, 2004; Monsen, Ewing et Kwoka, 2014). Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que l'inclusion scolaire des élèves en difficultés, dont les élèves PDC, engendre des effets positifs sur leur développement social et scolaire (Massé et al., 2014a; Prud'homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015b; Vienneau, 2010). Il importe donc que les attitudes des enseignants envers l'inclusion de ces élèves soient favorables pour veiller à la réussite de son implantation et ainsi contribuer à leur développement et favoriser leur cheminement scolaire. Bien que le Québec valorise aujourd'hui l'idée d'une école inclusive, l'inclusion

scolaire n'a pas toujours été une priorité au sein du gouvernement. La prochaine section propose un survol historique du mouvement inclusif au Québec.

## **1.2 Survol historique du mouvement inclusif au Québec**

Les études actuelles proposent de repenser l'organisation des services pour les ÉHDAA. La pédagogie de l'inclusion scolaire semble être une solution réaliste qui permet la réussite éducative d'un plus grand nombre d'ÉHDAA, même si elle demande une concertation de tous les agents du milieu scolaire. Le système d'éducation québécois n'a pas toujours préconisé une visée inclusive comme il le fait aujourd'hui et plusieurs étapes ont dû être traversées pour y arriver. Il reste cependant beaucoup de travail à cet effet, considérant le nombre de classes spéciales qui demeurent aujourd'hui.

Au cours du XXe siècle, les pays industrialisés ont cherché à renouveler les systèmes éducatifs afin de les rendre accessibles au plus grand nombre d'élèves possible (Prud'homme et al., 2011). Cependant, il serait faux de penser que l'intégration et l'inclusion scolaire aient toujours été une priorité dans les écoles du Québec. Effectivement, à une époque, l'école était plutôt exclusive, le contraire de l'école inclusive. La Nouvelle-Écosse a été la première province du Canada, en 1969, à permettre le droit à l'éducation pour tous les jeunes, qu'ils aient un handicap physique, intellectuel, auditif ou visuel (Rousseau et al., 2015b). Le Québec, quant à lui, publiait vers le milieu des années 1970, le rapport COPEX ainsi qu'un texte de loi dans le but de promouvoir la défense des droits des personnes handicapées à participer de façon plus active à tous les aspects de la vie sociale (Gouvernement du Québec, 1976, 1978).

Par la suite, avec la venue de la *Charte canadienne des droits et libertés*, en 1982, toutes les provinces et tous les territoires canadiens ont pu garantir l'accès à l'école en valorisant un traitement égal concernant la fréquentation scolaire de tous les enfants du pays (AuCoin et al., 2011). Cependant, un enseignement unique dispensé de façon identique pour tous les élèves ne semblait pas représenter la solution idéale. Cet enseignement universel pouvait être associé à une augmentation de l'échec scolaire. Dans le but de contrer ces effets, plusieurs services spécialisés, comme la classe spéciale, ont vu le jour

afin de différencier l'enseignement offert aux ÉHDAA (Prud'homme et al., 2011). Les jeunes vivant des difficultés particulières pouvaient donc être exclus du système d'éducation régulier et suivaient leurs études au sein d'un système d'éducation spécial. Selon Doudin et Lafortune (2006), les services spécialisés ne contrent pas l'échec scolaire des élèves en difficultés. D'ailleurs, Goupil (2007) révèle que ces services n'ont pas atteint les espérances escomptées et ne sont pas plus bénéfiques que les classes ordinaires pour la réussite des ÉHDAA. Les classes spéciales contribueraient également à marginaliser et à augmenter le sentiment d'échec des ÉHDAA (Ministère de l'Éducation, 1979).

En 1999, la Politique de l'adaptation scolaire valorise l'idée d'intégrer les ÉHDAA dans des classes ordinaires (Bélanger, 2015). Elle soutient que tous les élèves doivent pouvoir réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Les intervenants scolaires doivent mettre en œuvre des interventions différenciées de manière à répondre aux besoins d'une diversité d'élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Pour ce faire, tous les élèves, incluant les ÉHDAA, peuvent suivre un cheminement scolaire le plus normal possible. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011) valorise donc l'intégration scolaire des ÉHDAA dans les classes ordinaires des écoles.

En 2008, le Plan d'action pour soutenir la réussite des ÉHDAA veut prioriser une organisation de services variés, incluant la classe spéciale. À ce moment, le MELS valorise une vision d'intégration scolaire. Il rappelle aux écoles que le choix du service adapté à l'élève doit se faire selon l'évaluation de ses besoins. Il pourra ainsi être intégré à temps plein ou à temps partiel dans une classe ordinaire, selon les besoins et la fréquentation en classe spéciale. Il propose, par exemple, « une classe-répét pour regrouper temporairement des élèves ayant des difficultés de comportement » (MELS, 2008a, p. 1). À ce moment, le MELS souhaitait « favoriser, lorsque ce choix s'applique, une meilleure intégration en classe ordinaire » (MELS, 2008a, p. 2). Des ressources financières ont également été attribuées afin que les commissions scolaires accueillent un plus grand nombre d'ÉHDAA dans les classes ordinaires.

Finalement, en 2017, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), met sur pied une nouvelle Politique sur la réussite éducative. Pour une première fois, il y présente des orientations inclusives (MÉES, 2017). Les valeurs mises de l'avant dans cette publication sont l'universalité, l'accessibilité et l'équité. Par l'équité, il valorise le respect et l'ouverture à la diversité. Pour ce faire, l'inclusion pourrait individuellement et collectivement faire profiter à tous de la richesse et des occasions d'épanouissement apportées par les autres. Les trois axes de cette politique sont: 1) l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous, 2) un milieu inclusif et propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite et 3) des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite. Dans les premières pages de sa politique, le MÉES met de l'avant l'intégration scolaire et prône que « l'intégration en classe ordinaire des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est certainement une voie intéressante pour améliorer leurs conditions de réussite » (MÉES, 2017, p. 47). Plus loin dans son document, le MÉES place, pour une première fois, l'inclusion au centre de sa politique. Parmi les enjeux centraux, il valorise un « environnement inclusif, sain, sécuritaire, stimulant et créatif » (MÉES, 2017, p. 56). Il soutient que « viser la réussite éducative de tous les enfants et de tous les élèves implique que l'inclusion est au cœur des préoccupations et des pratiques quotidiennes du service de garde éducatif à l'enfance et de l'école » (MÉES, 2017, p. 56). Toujours en faisant mention de l'inclusion scolaire, il soutient qu'« elle est d'abord la responsabilité de l'école, et non d'une classe en particulier. Elle fait appel à l'équipe-école, où sont mises à profit la collaboration et l'expertise de l'ensemble du personnel scolaire, ainsi qu'à l'appui de la communauté. » (MÉES, 2017, p. 56). Le MÉES insiste donc sur le fait que l'inclusion scolaire est un enjeu prioritaire et social et qu'elle doit être valorisée par tous les acteurs de la société.

Tout compte fait, il est possible de voir une évolution des pratiques inclusives au Québec. Au départ, les ÉHDAA étaient simplement exclus de l'école publique. Par la suite, ils ont pu être placés dans des services spécialisés, comme la classe ou l'école spéciale. Ensuite, l'intégration scolaire a permis la réintégration des élèves dans une classe ordinaire à la suite d'une intervention éducative. Finalement, l'étape ultime de l'inclusion scolaire consiste au placement de tous les élèves, peu importe leurs difficultés, dans

une classe ordinaire de l'école de leur quartier avec l'aide et le soutien adapté (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011).

Plusieurs auteurs pensent que l'inclusion scolaire représente une solution gagnante pour la réussite éducative et scolaire des ÉHDAA (Massé et al., 2014a; Prud'homme et al., 2011; Rousseau et al., 2015b). Cependant, elle n'est pas encore profondément ancrée au Québec. Les auteurs s'entendent également pour affirmer que certaines conditions sont nécessaires pour y parvenir. La prochaine section a pour but de mettre en lumière les avantages de l'école inclusive chez tous les élèves, mais particulièrement chez les ÉHDAA, et encore plus chez les élèves PDC.

### **1.3 Les avantages de l'école inclusive**

L'inclusion scolaire totale consiste en une participation complète de tous les enfants, peu importe leurs caractéristiques individuelles, à tous les contextes de la vie scolaire. Elle implique le placement de tous les élèves dans un groupe de leur âge et de leur école de quartier (Bergeron et al., 2011). Les difficultés ne reposent pas sur la responsabilité de l'élève, mais plutôt sur son environnement qui doit s'adapter à ses besoins (Bergeron et al., 2011). Selon Vienneau (2004), l'inclusion scolaire aurait des effets positifs chez tous les élèves, mais particulièrement chez ceux à besoins particuliers, tant au niveau scolaire que social. Elle permettrait d'améliorer les habiletés sociales ainsi que les capacités de résolution de problèmes (Wang, 1997). Des études montrent que les élèves inclus en classe ordinaire seraient plus assidus quant à la fréquentation scolaire (Rea, McLaughlin et Walter-Thomas, 2002). L'inclusion favorise également la participation en classe, des manifestations d'amitié, la transformation des attitudes et l'adoption de nouvelles valeurs (Vienneau, 2010).

En incluant un jeune, le milieu scolaire s'assure de reconnaître son individualité et ses besoins. Pour l'élève, l'inclusion scolaire contribue à lui offrir les ressources personnelles et éducatives dont il a besoin. Elle valorise chaque individu et offre une égalité des chances, crée des environnements d'apprentissage efficaces et ouverts, sécurise la concentration et la motivation, établit des objectifs offrant un défi réalisable et diminue

les obstacles à l'apprentissage (Nikki, Doxey et Stephenson, 2009). Pour certains auteurs, l'inclusion scolaire serait un moyen susceptible de favoriser des attitudes plus positives chez les enseignants (Bélanger, 2004; Vienneau, 2004). Il est possible d'observer ces changements par une plus grande sensibilité à la situation des ÉHDAA, une meilleure compréhension de leur situation et un plus grand respect des différences par l'adoption de comportements collaboratifs et coopératifs (Vienneau, 2004). En ce qui concerne la situation des élèves PDC, l'inclusion scolaire favorise une amélioration du rendement scolaire et même une plus grande accessibilité à l'obtention d'un diplôme (Landrum, Katsiyannis et Archwamety, 2004).

Considérant les effets positifs de l'inclusion scolaire, il est primordial que les intervenants scolaires mettent tout en œuvre pour la favoriser. Le succès de son implantation dans les écoles repose sur plusieurs conditions essentielles, dont les attitudes des enseignants (AuCoin et al., 2011; Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond, 2009). Les attitudes négatives des différents intervenants se doivent d'être modifiées afin de rendre accessibles les bienfaits des pratiques inclusives (Khochen et Radford, 2012). Étant donné que l'un des principaux obstacles à l'inclusion scolaire est les attitudes des enseignants, la section suivante vise à faire état de leur influence sur la réussite de l'école inclusive (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2006).

#### **1.4 L'influence des attitudes sur la réussite de l'école inclusive**

Les attitudes des enseignants influencent grandement la réussite de l'inclusion scolaire des ÉHDAA, considérant le rôle crucial qu'ils occupent dans sa mise en œuvre (Avramidis et Norwich, 2002; Leung et Mak, 2010). Au quotidien, les attitudes guident les comportements et les pratiques pédagogiques des enseignants (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000b; Khochen et Radford, 2012). Ceux qui présentent des attitudes positives quant à l'inclusion scolaire des jeunes PDC se sentent plus outillés pour les soutenir et adapter leurs moyens d'interventions (Çagran et Schmidt, 2011). D'ailleurs, ils sont également plus motivés à enseigner aux ÉHDAA (Cook, 2002). Selon Monsen et al. (2014), les attitudes des enseignants, positives ou négatives, engendrent des effets significatifs sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire et

sociale de tous les élèves. Cette incidence est d'autant plus significative chez les ÉHDAA. En effet, un élève en difficulté aurait plus d'occasions de participer dans la classe si son enseignant entretient une attitude positive envers lui. Les enseignants ayant les attitudes les plus positives génèrent un plus haut taux de satisfaction chez les ÉHDAA quant au climat de classe. À l'inverse, un enseignant qui aurait développé peu d'empathie envers un élève de sa classe pourrait croire que ses chances de réussite sont très faibles (Bélanger, 2015). Pour Rousseau et al. (2014), la clé de l'intervention auprès des élèves PDC consiste en la création d'un lien significatif avec l'enseignant. Or, il semble difficile pour un enseignant de développer une relation positive avec un élève s'il adopte une attitude négative à son égard.

Les attitudes des différents acteurs en éducation sont identifiées comme étant le facteur le plus fréquent du succès de l'inclusion (Rousseau et al., 2015b). Plusieurs études démontrent que les attitudes négatives des enseignants envers l'inclusion scolaire contribuent à nuire au succès de son implantation (Avramidis et Norwich, 2002; Čagran et Schmidt, 2011; Hastings et Oakford, 2003; Hunter-Johnson, Newton et Cambridge-Johnson, 2014; Khochen et Radford, 2012). Une attitude d'ouverture représente la clé du succès de l'inclusion scolaire et engendre de la souplesse et de la flexibilité, qualités indispensables au bon fonctionnement de son implantation (Rousseau et al., 2015b).

Bref, les enseignants ont donc le rôle principal et la responsabilité de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Avramidis et Norwich, 2002). Dans le but que ce mode de scolarisation aux avantages multiples profite à tous les élèves, un changement dans les attitudes des enseignants envers les ÉHDAA, particulièrement ceux présentant des difficultés comportementales, se doit d'être apporté (Kovačević et Maćešić-Petrović, 2012). À cet égard, la prochaine section vise à dresser un portrait des élèves PDC quant à leur inclusion scolaire.

## **1.5 Les élèves PDC et l'inclusion scolaire**

Parmi les élèves présentant des besoins particuliers, les élèves PDC représentent ceux qui évoluent le plus souvent en classe spéciale (Achilles, Mclaughlin et Croninger, 2007;



Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). D'ailleurs, le taux d'inclusion des ÉHDAA en classe ordinaire augmenterait, mais les élèves PDC demeureraient les seuls à ne pas être davantage inclus (Rousseau, Point et Vienneau, 2015a). Le pourcentage des élèves PDC intégrés en classe ordinaire aurait diminué de 4,8% entre 2002 et 2006 (MELS, 2008c). Selon Armstrong (2013), cette diminution pourrait être liée au fait que, dans les écoles, les élèves PDC sont perçus comme étant les plus difficiles à intégrer. D'ailleurs, ils seraient également les plus difficiles à maintenir en classe ordinaire. Ils sont considérés comme étant ceux qui posent les plus grands défis aux intervenants en éducation (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2006; Goupil, 2007; Kauffman et Landrum, 2009; Rousseau et al., 2015a). Le défi associé à l'inclusion scolaire de ces élèves provient du fait que leurs comportements difficiles représentent les situations les plus complexes et fréquentes auxquelles sont confrontés les enseignants (MELS, 2008b). De plus, ces derniers ne se sentiraient pas suffisamment compétents et préparés à faire face aux défis présents dans les milieux scolaires, tels que les besoins particuliers des ÉHDAA (Cheney et Barringer, 1995; Chhabra, Srivastava et Srivastava, 2010; Evans, Weiss et Cullinan, 2012). Ils auraient des attitudes plus négatives envers l'inclusion scolaire des élèves PDC qu'envers les autres ÉHDAA (Avramidis et Norwich, 2002; Grieve, 2009; MacFarlane et Woolfson, 2013; Monsen et al., 2014; O'Toole et Burke, 2013).

Au Québec, les élèves PDC sont donc exclus du projet inclusif. Pourtant, lorsqu'ils sont inclus en classe ordinaire, ces élèves sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois, 2012). Les différentes sections de ce premier chapitre ont voulu mettre en évidence la problématique de cette recherche. Considérant l'importance des attitudes des enseignants quant à la réussite de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et les effets positifs de son implantation chez les élèves PDC, il importe d'étudier ce phénomène actuel. D'ailleurs, certains facteurs contribuent à la formation, à l'expression et au maintien des attitudes des enseignants.

## **1.6 Questions générales de recherche**

En prenant en considération les attitudes actuelles des enseignants concernant les élèves PDC et le défi ambitieux que représente l'inclusion scolaire de ces élèves dans les classes ordinaires, cet essai vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

Quelles sont les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC?

Quels facteurs influencent l'adoption d'attitudes positives et négatives des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC?

## Deuxième chapitre - Cadre conceptuel

Dans le but de bien comprendre les concepts clés de cet essai, le deuxième chapitre est consacré à la définition de ces derniers en lien avec la problématique. Pour ce faire, les concepts d'attitudes, d'élèves présentant des difficultés comportementales ainsi que d'inclusion et d'intégration scolaire sont définis. La dernière partie de ce chapitre présente les objectifs spécifiques de cette revue systématique des écrits.

### 2.1 Les attitudes

Les attitudes influencent quotidiennement la façon de penser et d'intervenir des enseignants. Cette section propose différentes définitions du terme « attitude » avant d'aborder l'étude de ce concept. La définition retenue est ensuite présentée. La section se conclut en proposant un bref portrait des attitudes des enseignants concernant l'inclusion scolaire des élèves PDC.

#### 2.1.1 Définitions du terme *attitude*

Plusieurs définitions se rapportent aux attitudes. L'étymologie de ce terme provient de l'italien *attitudine* en 1637 (Le Grand Robert, 2001) qui signifie « situation, position du corps » (Le Trésor de la langue française informatisé, 2004). Les attitudes se définissent comme la tendance naturelle d'une personne à agir ou à réagir en réaction à son mode de croyances, ses valeurs, ses paradigmes ainsi que ses expériences personnelles (Shapiro, 1999). Elles représentent l'état d'esprit d'un individu, à l'égard de lui-même ou de tout élément de son environnement et peuvent englober deux aspects, soit les paroles de la personne et ses gestes (Bélanger, 2015). Selon l'Office québécois de la langue française (2015) et le dictionnaire actuel de l'éducation, les attitudes sont une disposition interne (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.) déterminée par l'expérience, qui pousse l'individu réagir de la même manière (positivement ou négativement) à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'une situation » (Legendre, 2005; Office québécois de la langue française, 2015). Finalement, elles se rapportent à « la tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés

par ses expériences sociales ». Cette tendance s'exprime sous deux aspects, ce que la personne dit et ce qu'elle fait (Rousseau et al., 2015b).

Tout compte fait, les différentes définitions mettent l'accent sur une tendance qui serait naturelle de la personne et qui la pousse à agir ou à réagir devant une situation. Il importe également de considérer que les attitudes sont guidées par les expériences de la personne, par ses croyances et par ses valeurs. Elles peuvent être favorables ou défavorables, en fonction de l'objet d'attitude. Considérant ces définitions, il est possible d'étudier les attitudes sous différents angles.

### **2.1.2 Étude du concept *attitudes***

Allport (1935) figure parmi l'un des premiers à avoir travaillé sur le concept des attitudes. Selon lui, elles sont une représentation mentale construite par l'expérience qui exerce une influence sur la façon dont l'individu va se comporter ou réagir à l'égard d'une autre personne ou d'une situation. Elles peuvent également être favorables ou défavorables (Allport, 1935).

Quelques années plus tard, certains auteurs ont proposé d'étudier les attitudes sous l'angle de deux modèles théoriques, soit le modèle unidimensionnel et le modèle en tripartite. Dans le premier modèle, les attitudes sont une évaluation globale, favorable ou défavorable, envers un objet d'attitude (Brecker et Wiggins, 1989). Le second modèle propose d'étudier les attitudes selon trois composantes (Anthonak et Livneh, 2000). Certains chercheurs sont d'avis qu'il est possible de mettre de l'avant ces deux modèles et que les attitudes sont donc multidimensionnelles et peuvent s'étudier sous l'angle du modèle en tripartie (Anthonak et Livneh, 2000; McCaughey et Strohmer, 2005; Morin, Crocker, Beaulieu-Bergeron et Caron, 2013).

Les trois composantes proposées par le deuxième modèle sont les attitudes émotives ou affectives, les attitudes cognitives et les attitudes comportementales. La composante affective des attitudes englobe les émotions et les sentiments de la personne, qu'ils soient positifs ou négatifs. La composante cognitive fait référence aux croyances, aux opinions

et aux perceptions de la personne envers l'objet (la façon dont l'objet est conceptualisé intellectuellement) (Anthonak et Livneh, 2000). Finalement, la composante comportementale représente l'intention d'agir et les comportements de l'individu envers l'objet (Anthonak et Livneh, 2000). Ces trois dimensions sont liées entre elles, puisque les croyances sont associées à des émotions, positives ou négatives, et que celles-ci vont pousser ou non l'individu à commettre des gestes en fonction de ces dernières (Avramidis et Norwich, 2002; Shapiro, 1999). Les attitudes cognitives implicites sont influencées par des expériences passées et sont souvent inconscientes pour la personne. Elles peuvent entraîner des émotions positives et négatives, des pensées et des gestes envers l'objet. Ces attitudes sont automatiquement activées de façon inconsciente chez l'individu (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013).

La formation des attitudes proviendrait du fait qu'elles soient ancrées au plus profond de nous, sans nécessairement être activées. La confrontation à un objet d'attitudes les activerait et provoquerait une réponse (Anthonak et Livneh, 2000). Ainsi, un stimulus particulier activerait la réponse chez la personne, ses attitudes, et l'amènerait à adopter un certain comportement (Allport, 1935).

### **2.1.3 Définition retenue du terme attitudes**

Dans le cadre de cette revue systématique des écrits, la définition de Shapiro (1999) est retenue. Les attitudes font donc référence à la tendance naturelle d'une personne à agir ou à réagir en réaction à son mode de croyances, ses valeurs, ses paradigmes ainsi que ses expériences personnelles. La prochaine section dresse un bref portrait des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC.

### **2.1.4 Les attitudes des enseignants sur l'inclusion des élèves PDC**

Les attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC peuvent se caractériser par une ouverture ou une fermeture. Afin de les cerner, il est possible de questionner les enseignants quant aux émotions suscitées par la présence d'un enfant à besoins particuliers dans leur classe. Les croyances qui guident leurs émotions quant à

l'inclusion peuvent également aider à cibler le type d'attitude (Rousseau et al., 2015b). Il est possible de mesurer les attitudes selon trois dimensions, soit la dimension cognitive, comportementale et affective (Bélanger, 2015). D'ailleurs, il est reconnu que les attitudes des enseignants concernant l'inclusion scolaire des élèves PDC influencent grandement la réussite de son implantation (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000a). Il n'est pas facile de changer les attitudes de quelqu'un, car celles-ci se sont ancrées chez elle au fil des années (Khochen et Radford, 2012). Certains facteurs peuvent cependant contribuer à modifier et à maintenir ces attitudes, comme la nature des difficultés de l'élève (Avramidis et al., 2000a).

## **2.2 Les élèves présentant des difficultés comportementales**

Dans cette recherche, l'expression « élèves présentant des difficultés comportementales » englobe les élèves à risque, les élèves en difficultés de comportement, les élèves en troubles du comportement ainsi que ceux en trouble grave du comportement.

### **2.2.1 Les élèves à risque**

L'expression « élèves à risque » est employée pour désigner des élèves du primaire et du secondaire ayant des facteurs de vulnérabilité qui pourraient influencer leurs apprentissages ou leur comportement. Ces élèves pourraient donc être à risque sur les plans de l'échec scolaire ou de la socialisation, à moins qu'une intervention rapide et ciblée ne soit entreprise (MELS, 2007).

### **2.2.2 Les élèves présentant des difficultés de comportement**

Les élèves présentant des difficultés comportementales ne développeront pas nécessairement un trouble du comportement. Les difficultés de comportement peuvent survenir ponctuellement chez un enfant ou un adolescent. Elles sont habituellement temporaires et apparaissent dans un contexte donné. L'élève présentant des difficultés comportementales peut donc désobéir de façon répétée, mentir, faire des crises de colère, etc. (Massé et al., 2014a). Bien que les difficultés de ces élèves puissent être temporaires,

il importe de mettre rapidement en place des interventions ayant pour but de modifier certains facteurs environnementaux. Par exemple, une gestion de classe efficace peut limiter l'apparition des comportements perçus comme étant dérangeants de la part des enseignants (MELS, 2015).

### **2.2.3 Les élèves présentant des troubles du comportement**

En contexte scolaire, le MELS définit l'élève ayant un trouble du comportement (TC) comme présentant : « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (MELS, 2007, p. 24). Cet élève peut présenter des comportements extériorisés (déficit d'attention, hyperactivité, comportements agressifs, opposition, provocation, etc.) et intériorisés (anxiété, dépression, etc.) (MELS, 2007). L'appellation TC peut englober les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), un trouble oppositionnel avec ou sans provocation (TOP) et un trouble de la conduite (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014). Cependant, un diagnostic médical n'est pas nécessaire pour être reconnu comme tel par une commission scolaire. Les élèves présentant un trouble de comportement peuvent manifester des comportements de nature antisociale occasionnant des difficultés dans la gestion des émotions, les relations, la famille, l'école et la communauté (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Au Québec, il n'est pas simple de recueillir des statistiques quant au placement des élèves TC dans les classes, car les écoles doivent seulement déclarer les troubles graves du comportement (MELS, 2007). Il est possible de constater que le taux de placement en classe ordinaire des élèves TC tend à diminuer. Peu de ces élèves retournent dans un cheminement scolaire régulier à la suite de leur placement en classe spéciale (Farrel et Tsakalidou, 1999), et ce, même si des améliorations notables sont observées quant à leur comportement (Rousseau et al., 2014). D'ailleurs, ces élèves seraient les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009; Rousseau et al., 2014).

#### **2.2.4 Les élèves présentant des troubles graves du comportement**

Selon le MELS (2007), les élèves présentant des troubles graves du comportement présentent des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale. La fréquence et l'intensité de ces comportements sont élevées et ces derniers doivent survenir dans différents contextes (à l'école, à la maison, etc.) et persister depuis plusieurs années, malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève. Concrètement, le comportement de ces élèves peut se décrire comme des agressions verbales ou physiques et des menaces à l'égard du personnel scolaire et des autres élèves. Habituellement, ces élèves ont un seuil de tolérance à la frustration très bas. Ils peuvent commettre des gestes qui compromettent la sécurité des autres ou encore des actes de vandalisme et sont constamment en défi de l'autorité. Habituellement, ces élèves sont scolarisés en classe spéciale (MELS, 2007).

#### **2.2.5 Définition retenue des élèves PDC**

Aux fins de cet essai, par l'entremise de l'appellation « élèves présentant des difficultés comportementales », il sera question de tous les élèves manifestant de façon ponctuelle ou chronique des comportements perçus comme étant difficiles ou inappropriés de la part des enseignants. Considérant les défis associés à l'inclusion et à l'intégration scolaire de ces élèves à besoins particuliers, la prochaine section met en lumière les définitions de ces concepts clés.

### **2.3 L'intégration et l'inclusion scolaire**

Certaines personnes pensent à tort que l'inclusion et l'intégration scolaire sont des synonymes (Gremion, Ramel, Angelucci et Kalubi, 2017). Il existe cependant des nuances importantes entre les deux concepts. Les prochaines sections mettent en évidence ces distinctions et explicitent davantage l'inclusion scolaire.



### **2.3.1 L'intégration scolaire**

Au départ, le premier mouvement d'intégration scolaire tend à délaissier l'exclusion des ÉHDAA. Il offre la possibilité à ces élèves de fréquenter une classe ordinaire (Bergeron et St-Vincent, 2011; Prud'homme et al., 2011). Ce placement doit être le moins restrictif possible pour l'élève, mais il doit se conformer aux exigences et aux normes en vigueur dans sa classe ordinaire. Il a le devoir d'évoluer comme les autres élèves et de suivre le rythme de l'enseignement dispensé dans sa classe, peu important ses difficultés. En contexte d'intégration scolaire, l'élève peut bénéficier de services spécialisés (Bergeron et al, 2011). En contexte d'inclusion scolaire, c'est la classe qui doit s'adapter aux besoins de l'enfant. Cette pédagogie préconise l'idée que les besoins éducatifs de tous les ÉHDAA pourraient être comblés dans une classe ordinaire à l'aide d'un programme adapté afin qu'ils puissent évoluer à leur rythme et se développer au meilleur de leurs capacités (AuCoin et al., 2011).

### **2.3.2 L'inclusion scolaire**

L'inclusion scolaire repose sur la vision d'une école inclusive. Elle se rapporte à un endroit où les enfants n'acquièrent pas seulement des connaissances et des compétences disciplinaires, mais se développent en tant qu'individu. L'école inclusive tend à normaliser les différences individuelles et accueille tous les jeunes sans prendre en considération leur race, leur culture, leur handicap ou leur situation particulière. D'ailleurs, l'école inclusive perçoit la problématique de l'ÉHDAA comme étant la responsabilité de l'ensemble de la population et non de l'élève en particulier (Rousseau et al., 2015b). Elle souhaite assurer le plein potentiel de tous en veillant à ce que les acteurs principaux travaillent ensemble en ayant la même visée. Au contraire de l'intégration scolaire, le milieu ne veut pas modifier les caractéristiques de l'élève pour qu'il s'adapte à celles de la classe (Bergeron et al., 2011). Par l'entremise de l'inclusion scolaire, les ÉHDAA évoluent au sein d'une classe ordinaire. Ce type de classe propose un enseignement dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves (Legendre, 2005).

Il semble y avoir une inclusion partielle qui se situerait entre l'intégration et l'inclusion scolaire. Elle englobe des services adaptés, tels que la classe spéciale, pour certains élèves de même que le placement en milieu ordinaire pour une majorité d'ÉHDAA. Les classes spéciales demeurent, mais seulement pour une minorité d'élèves. L'inclusion partielle tend à fournir une éducation de qualité pour tous les élèves tout en favorisant un environnement scolaire adéquat pour l'apprentissage (Beauregard et Trépanier, 2010).

Au sein des différents documents officiels du MELS et du MÉES, il semble difficile de différencier les concepts d'inclusion et d'intégration scolaire. Effectivement, le terme « d'intégration scolaire » était utilisé dans les documents officiels, et celui « d'inclusion scolaire » a été ajouté ultérieurement (Bergeron et al., 2011). Selon les caractéristiques véhiculées dans les documents, il semblerait que le Québec préconise une vision d'inclusion partielle et non d'inclusion totale. D'ailleurs, malgré le fait que le Québec tende à préconiser une vision d'inclusion du plus grand nombre d'élèves, il existe encore plusieurs services spécialisés dans les différentes écoles québécoises. De plus, certains critères dans les documents ministériels relèvent de l'inclusion scolaire. Par exemple, la politique de l'adaptation scolaire tend à « créer des environnements scolaires favorables aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Elle soutient également que la réussite peut apparaître de différentes façons chez certains élèves. Quelques années plus tard, le MELS veut organiser les services éducatifs en prenant en considération les besoins des élèves et non par rapport à une catégorie de handicap ou de difficulté (MELS, 2008a). Il s'avère donc difficile de catégoriser l'éducation du Québec selon une approche purement inclusive. Il est davantage question d'intégration scolaire ou d'inclusion partielle.

Au Québec, il importe de considérer la place de l'école inclusive et de ses avantages chez les ÉHDAA. Lorsqu'un élève vit une inclusion scolaire réussie, il peut vivre une hausse d'estime de lui s'il réussit à relever les défis proposés par son environnement et s'il se sent accepté par son groupe. Il développe également son autonomie en accomplissant lui-même ses tâches et développe ses habiletés sociales en établissant une relation avec des pairs prosociaux (Thériault, 2011).

Bélanger (2006) a partagé quatre conditions à mettre en place afin de favoriser le succès de l'implantation de l'inclusion scolaire. Selon sa recherche portant sur les attitudes des enseignants quant aux conditions favorisant l'inclusion scolaire, les établissements scolaires se doivent de prioriser : 1) l'adaptation et la diversification de l'enseignement, 2) la collaboration entre les membres de l'équipe et avec les parents, 3) l'ajout de ressources humaines et 4) la formation pour les enseignants. Il est également primordial que les attitudes soient favorables envers les ÉHDAA, que l'élève bénéficie d'un plan d'intervention adapté et que la direction s'implique dans le processus (Parent, 2004). Outre ces conditions essentielles, d'autres éléments peuvent contribuer au succès de l'inclusion scolaire, comme la pédagogie universelle.

#### **2.4 Objectifs de recherche**

Considérant l'importance des attitudes des enseignants quant à la réussite de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, particulièrement chez les élèves PDC, il est essentiel de mieux comprendre ces attitudes de manière à identifier les facteurs qui y sont liés. Dans le but de répondre aux questions générales de cet essai, deux objectifs spécifiques sont ressortis :

- 1) Dresser un portrait des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC.
  
- 2) Identifier les facteurs reliés aux attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves PDC.

## Troisième chapitre- Méthodologie

La revue systématique des écrits consiste à faire l'inventaire et l'examen critique des publications pertinentes portant sur un domaine de recherche précis (Fortin et Gagnon, 2015). Ce chapitre présente la méthodologie ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données de cette revue systématique des écrits. Le premier objectif spécifique est de dresser un portrait des attitudes des enseignants du primaire envers les élèves PDC. Le deuxième objectif spécifique est d'identifier les variables qui exercent une influence sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves PDC.

### 3.1 L'approche méthodologique

Aux fins de cet essai, les articles portant sur les élèves à risque, les difficultés comportementales, les problèmes de comportement et les troubles de comportements sont utilisés. Cette revue systématique des écrits a suivi cinq étapes distinctes, soit : 1) la formulation des questions de recherche; 2) l'établissement des critères d'inclusion et d'exclusion; 3) l'identification des études pertinentes; 4) l'évaluation et la sélection des écrits et 5) l'interprétation et la synthèse des résultats (Landry et al., 2008).

#### 3.1.1 La formulation des questions de recherche

Étant donné la formulation de deux questions de recherche, la revue systématique des écrits s'est faite en deux parties distinctes. Une première recherche a été effectuée dans le but de répondre à la première question : quelles sont les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC? Par la suite, une deuxième recherche a été réalisée afin de répondre à la seconde question de recherche : quels facteurs influencent l'adoption d'attitudes positives et négatives des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC? L'expression utilisée dans cette recherche est « inclusion scolaire ». Cependant, les études publiées en langue anglaise utilisent conjointement les termes d'*inclusive education* ou de *mainstream education*. Les concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire ne sont pas donc pas toujours clairement définis (Beauregard et Trépanier, 2010) et parfois même utilisés comme synonymes. Aucune distinction n'a

donc été effectuée par rapport à ces expressions dans les recherches au sein des bases de données.

### 3.1.2 L'établissement des critères d'inclusion et d'exclusion

Afin de limiter les résultats au sujet de l'étude, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été établis. La recherche porte sur les attitudes des enseignants de classe ordinaire concernant l'inclusion scolaire. Les articles ayant comme clientèle les enseignants d'ordre primaire et secondaire sont donc considérés. Les études effectuées auprès d'enseignants de niveaux préscolaire ou postsecondaire ont été exclues. Étant donné que le sujet principal de la revue systématique des écrits est les élèves PDC, les articles ne portant pas directement sur cette clientèle ont été exclus. Dans le but de favoriser la fiabilité des résultats, seuls les articles scientifiques portant sur des études empiriques et les articles théoriques ont été retenus. Les ouvrages, comme les essais, mémoires et thèses ont donc été exclus dans le but de restreindre les résultats et conserver seulement les articles ayant des preuves scientifiques et empiriques. Afin de présenter des résultats actuels, seuls les articles âgés de 15 ans et moins ont été retenus. Pour être conservés dans l'analyse, les documents doivent vérifier tous les critères d'inclusion et d'exclusion sans exception. Si le document ne rencontre pas l'un des critères, il est automatiquement rejeté. Le tableau 1 présente les critères d'inclusion et d'exclusion.

Tableau 1

#### *Les critères d'inclusion et d'exclusion*

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"><li>• Recherches menées auprès d'élèves du primaire ou du secondaire) ;</li><li>• Articles portant sur les difficultés comportementales à l'école ;</li><li>• Publications en français ou en anglais ;</li><li>• Études empiriques (tous les types de devis de recherche) ;</li><li>• Publications entre 2003 et 2018.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Chapitres de livre (à l'exception de collectifs regroupant des études empiriques) ;</li><li>• Les ouvrages (thèse, mémoires, etc.) ;</li><li>• Les notes de recherche.</li></ul>

### 3.1.3 L'identification des études pertinentes

Pour ce qui est de l'identification des études pertinentes, la recherche a été opérée à partir des bases de données Érudit, Repère, Cairn, PsychInfo et ERIC. Les études provenant de tous les pays ont été considérées. Une première identification des études pertinentes a été effectuée dans le but de répondre au premier objectif spécifique. Pour ce faire, les mots-clés utilisés sont identifiés dans le tableau 2.

Tableau 2

*Descripteurs utilisés dans le processus d'identification des écrits*

Français	Anglais
Attitudes enseignants	<i>Teachers attitudes/ Teachers perceptions/ Teachers stance</i>
Problèmes de comportement/ Comportement/ Élèves en difficultés de comportement/ Élèves à risque/ Troubles de comportement	<i>Behavioral management/ Behavioral disorder/ Behavioral difficulties/ behavioral problems/ Child with special needs/ Students with special needs/ Students with disabilities/ Problem behavior/ Challenging behavior/ SEBD</i>
Inclusion scolaire/ Intégration scolaire/ Pédagogie inclusive/ École inclusive / Éducation inclusive	<i>Inclusive education/ Inclusion classroom / Inclusion/ Mainstream education/ Mainstream classroom/ Inclusive environment</i>

Par la suite, une deuxième recherche a été effectuée dans les bases de données afin de répondre à la deuxième question de recherche et d'identifier les facteurs reliés aux attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC. Ces mots-clés sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3

*Mots-clés utilisés pour les facteurs reliés aux attitudes*

Français	Anglais
Stress / Anxiété	<i>Stress/ Anxiety</i>
Sentiment d'efficacité/ Sentiment d'efficacité personnelle/ Sentiment d'auto-efficacité	<i>Self-efficacy/ Sense of personal efficacy/ Personal efficacy/ Sens of self-efficacy</i>
Problèmes de comportement/ Comportement/ Élèves en difficultés	<i>Behavioral management/ Behavioral disorder/ Behavioral difficulties/</i>

de comportement/ Difficultés de comportement/ Élèves à risque/ Troubles de comportement	<i>behavioral problems/ Child with special needs/ Students with special needs/ Students with disabilities/ Problem behavior/ SEBD.</i>
Enseignants en formation/ Enseignants	<i>Students teachers</i>
Expérience inclusion scolaire	<i>Inclusive experience</i>
Ressources/ Ressources matérielles/ Ressources humaines/ Ressources financières	<i>Resources/ Material resources/ Physical resources/ Human resources/ Financial resources.</i>

### 3.1.4 L'évaluation et la sélection des écrits

Les recherches parmi les bases de données sélectionnées ont permis d'identifier des articles scientifiques (N= 509) qui ont été soumis à un double tri. Un premier tri a été effectué afin de vérifier les critères d'inclusion et d'exclusion à partir de la lecture du titre et du résumé de chacun des articles identifiés et d'exclure ceux ne répondant pas aux critères (N= 356). Les documents retenus (N= 153) ont été soumis à un deuxième tri afin de vérifier les critères d'inclusion et d'exclusion à partir d'une lecture approfondie du texte. Les documents ne répondant pas aux critères ou ne mesurant pas précisément les attitudes ont été exclus (N= 112). Les textes conservés (N=41) sont rédigés en anglais (N =36) et en français (N=5). Ils proviennent principalement de l'Asie (N=12), du Royaume-Uni (N=7), des États-Unis (N=5) et du Canada (N=7), mais également de l'Australie, de la Slovaquie, de la Grèce, de l'Irlande, de la Finlande et de la Turquie. Le filtrage des écrits a été réalisé par la mise en relation des textes recensés et des objectifs de recherche. Les textes susceptibles de répondre aux objectifs de recherche ont été ajoutés et classés selon le sujet de l'article dans une base de données (Endnote) où était inscrite la référence complète du texte retenu. La Figure 1 décrit les étapes menant vers les articles exploités dans cet essai.

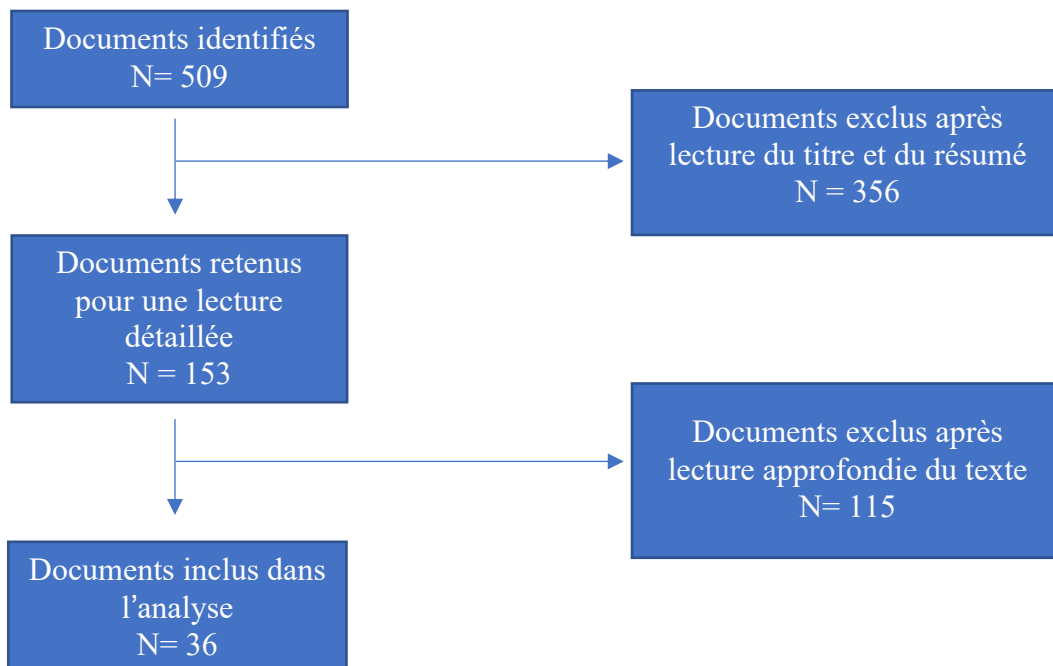


Figure 1. Diagramme de la sélection des écrits

(Landry et al., 2008)

### 3.1.5 L'interprétation et la synthèse des résultats

L'interprétation des résultats s'est effectuée par la lecture approfondie des articles et l'identification de contenus pertinents au sujet de la recension d'écrits dans chacune des sections importantes des études, soit l'introduction, la méthode, la discussion et les résultats. Les contenus ont pu être reliés entre eux pour produire une interprétation de l'ensemble du texte. Les textes ont ensuite été analysés dans le but de les comparer et de chercher les tendances qui se dégagent quant aux résultats des études. Les points communs et divergents aux différents textes ont pu être relevés (Fortin et Gagnon, 2015).

Pour ce qui est de la synthèse des résultats, les idées tirées de chaque article ont été regroupées en regard à la position des chercheurs et à la similarité des résultats dans le but de les présenter de façon structurée et éviter la redondance. Ces idées ont donc pu être reformulées dans le prochain chapitre afin de faire ressortir l'état des connaissances sur le sujet.



## Quatrième chapitre- Résultats

Ce chapitre présente les résultats en fonction des objectifs spécifiques de cette revue systématique des écrits. La première partie du chapitre annonce les résultats liés au premier objectif et dresse un portrait général des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC. La deuxième partie du chapitre comprend les résultats répondant au deuxième objectif et présente les facteurs en lien avec les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC.

### 4.1 Portrait des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire

Les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des ÉHDAA sont généralement positives. Cependant, celles adressées aux élèves PDC sont plus négatives. D'ailleurs, les enseignants auraient des attitudes plus négatives envers ces élèves qu'envers tous les autres ÉHDAA. La prochaine section propose de dresser un portrait des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC. Le tableau 4 présente les auteurs ayant servi à répondre à ce premier objectif spécifique.

Tableau 4

*Textes recensés pour répondre au premier objectif spécifique*

Variable	Auteurs
Attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC	Alghazo et Naggar Graad (2004) ; Al-Omari, Al-Motlaq et Al-Modallal, 2015 ; Čagran et Schmidt, 2011 ; Hastings et Oakford, 2003 ; Khochen et Radford, 2012 ; Koutrouba et al. (2008) ; Lee, Yeung, Tracey et Barker (2015) ; Liang et Gao (2016) ; Ntinis et al. (2006) ; O'Toole et Burke (2013) ; Rakap et Kaczmarek (2010) ; Rousseau et al., 2015b ; Rousseau et Thibodeau, 2011 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013.

Les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire sont controversées. À la fois, ils souhaitent demeurer ouverts, mais ils voient aussi des répercussions négatives à son implantation. Certains enseignants présentent des attitudes positives quant à l'inclusion d'élèves PDC (Hastings et Oakford, 2003). À l'inverse, d'autres ont des attitudes

négatives et peuvent ne pas croire aux chances de se développer de ces élèves (Rousseau et al., 2015b). D'ailleurs, ils sont d'avis que la classe spéciale serait celle qui répondrait le plus à leurs besoins. Les enseignants peuvent penser que la classe ordinaire ne présente pas suffisamment de ressources pour répondre à tous les besoins des ÉHDAA (Rousseau et al., 2015b). Ils sont aussi d'avis que les élèves PDC nécessitent plus de temps que les élèves ne présentant aucune difficulté particulière (Hastings et Oakford, 2003). En général, les enseignants seraient moins réceptifs à inclure les élèves PDC dans leur classe (Čagran et Schmidt, 2011). Ils croient également que l'inclusion d'un élève PDC pourrait nuire à sa réussite, mais également à celle des autres élèves de la classe (Khochen et Radford, 2012).

La recherche-action effectuée par Rousseau et Thibodeau (2011) auprès d'enseignants de trois écoles primaires du Québec a révélé certaines appréhensions quant à l'inclusion scolaire. Des enseignants craignent l'écart entre les apprentissages des ÉHDAA et ceux des autres élèves de leur groupe. Ils estiment qu'il serait trop grand à rattraper, que le rythme serait trop rapide et que les élèves pourraient se décourager. Les enseignants avouent également avoir peur de manquer de temps pour planifier l'enseignement pour tous leurs élèves, que les élèves PDC soient mal acceptés par leurs pairs et que cela ait un impact négatif sur leur plan affectif. Ils sont également d'avis que la présence d'élèves PDC dans leur classe est dérangeante pour les autres élèves. Enfin, des enseignants redoutent de ne pas être en mesure de répondre à tous les besoins des élèves et avouent que l'inclusion scolaire les amène à sortir de leur zone de confort et à revoir leurs pratiques et leurs croyances.

Les attitudes des enseignants seraient plus négatives quant à l'impact de la présence des élèves PDC sur la conduite des autres élèves, sur les enseignants et sur l'environnement de l'école qu'envers tous les autres groupes d'enfants (Hastings et Oakford, 2003). Par exemple, les enseignants présentent des attitudes plus négatives envers l'inclusion des élèves PDC dans leur classe que les élèves ayant une déficience intellectuelle (Hastings et Oakford, 2003). Les élèves PDC sont ceux qui représentent le plus grand défi, selon une grande partie d'enseignants. Ce défi pourrait être causé, en partie, par les attitudes

négligentes envers l'inclusion des élèves PDC (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Selon certains enseignants, la présence de ces élèves dans la classe serait plus déroutante pour les autres (Rousseau et Thibodeau, 2011).

Selon les résultats de l'étude quantitative d'Alghazo et de Naggar Graad (2004) effectuée auprès de 152 enseignants au Moyen-Orient, les participants entretenaient des attitudes plus négatives envers les élèves PDC qu'envers tous les autres ÉHDAA. L'étude quantitative de Lee et al. (2015) réalisée auprès de 410 directeurs et enseignants à Hong-Kong a corroboré les résultats précédents. Les résultats de l'étude quantitative de Rakap et Kaczmarek (2010) effectuée auprès de 194 enseignants turcs ont également révélé que les participants avaient des attitudes plus négatives envers les élèves présentant des difficultés comportementales qu'envers tous les autres types de difficultés, telles que les difficultés d'ordre physique. C'est également ce qu'ont révélé les résultats de l'étude quantitative de Ntinis et al. (2006) effectuée auprès de 85 enseignants grecs. Les enseignants de l'étude considéraient les élèves PDC comme étant les plus difficiles à inclure. Il en est de même pour l'étude quantitative menée par O'Toole et Burke (2013) auprès de 110 enseignants irlandais. L'étude quantitative de Koutrouba et al. (2008) effectuée auprès de 365 enseignants grecs a également rapporté des résultats similaires.

Selon Scanlon et Barnes-Holmes (2013), les enseignants maintiendraient des attitudes implicites négatives envers les élèves PDC. Les attitudes cognitives implicites représentent un sentiment introspectif non identifié basé sur des expériences passées qui apportent une impression favorable ou défavorable concernant un objet ou une personne. Elles surviennent de façon automatique sans que la personne en soit consciente. L'étude quantitative effectuée par Al-Omari, Al-Motlaq et Al-Modallal (2015) auprès de 130 enseignants du primaire en Jordanie a révélé des attitudes négatives envers les élèves ayant un TDAH. Dans cette recherche, la majorité des enseignants sont d'avis que les élèves TDAH sont plus agressifs que les autres élèves et présentent davantage de risque de devenir délinquants à l'adolescence, d'abuser de substances ou de souffrir de dépression. Les enseignants entretiennent également des attitudes négatives envers les élèves PDC et sont d'avis qu'ils ont des impacts négatifs sur les apprentissages de la

classe et qu'ils ne permettent pas aux autres élèves d'avoir toute l'attention nécessaire en plus de les déranger et de les entraîner à adopter des comportements dérangeants. Les résultats de l'étude quantitative de Liang et Gao (2016) effectuée auprès de 99 enseignants à Hong Kong ont révélé que les enseignants avaient des attitudes plus négatives envers les élèves TDAH qu'envers les autres ÉHDAA. La majorité des enseignants ont identifié la lourdeur de la tâche comme étant le facteur principal d'influence sur leurs attitudes et considéraient qu'enseigner aux élèves TDAH amène davantage de travail et de préparation.

Habituellement, les enseignants entretiennent des attitudes favorables envers l'inclusion scolaire des ÉHDAA lorsque des actions concrètes sont entreprises pour la favoriser (Tremblay, 2012). Cependant, lorsque les conditions favorables sont absentes, ces derniers peuvent se montrer plus négatifs. Après avoir dressé un portrait des attitudes des enseignants, il importe donc d'étudier les différents facteurs qui peuvent être reliés à ces attitudes. Plusieurs facteurs sont effectivement à considérer, tels que la problématique de l'enfant, des facteurs propres à l'enseignant et des variables relatives à l'école (Khochen et Radford, 2012).

## **4.2 Facteurs reliés aux attitudes des enseignants**

Les attitudes des enseignants peuvent être modérées par certains facteurs (Shapiro, 1999; Tremblay, 2012). Ce serait davantage la combinaison d'une multitude de facteurs plutôt que d'aspects isolés qui devraient être considérés dans la formation et le maintien des attitudes (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Les attitudes négatives des enseignants seraient donc influencées par une succession de facteurs et non par l'élève en tant que tel. D'ailleurs, certains auteurs sont d'avis que les attitudes des enseignants ne seraient pas si négatives envers les élèves PDC, mais plutôt envers leurs compétences à intervenir auprès de ces derniers (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013).

Les facteurs sélectionnés pour cette revue systématique des écrits sont : le stress, le sentiment d'efficacité à enseigner, la sévérité des difficultés comportementales de l'élève, l'expérience de l'enseignant en contexte d'inclusion scolaire, le nombre d'années

d'expérience en enseignement ainsi que les ressources disponibles. Ces facteurs sont regroupés dans le tableau 5 en présentant les auteurs ayant travaillé sur le sujet. Dans les recherches, ces facteurs étaient ceux qui revenaient le plus souvent et qui étaient davantage associés aux attitudes des enseignants. D'ailleurs, certaines études ont révélé que d'autres facteurs, comme le genre des enseignants et le niveau d'enseignement ne sont pas corrélés de façon significative avec les attitudes envers l'inclusion scolaire.

Tableau 5

*Textes recensés pour répondre au deuxième objectif spécifique*

Variables	Auteurs
Le stress	Al-Omari et al. (2015) ; Brackenreed (2008) ; Mintz (2007) ; Scanlon et Barnes-Holmes (2013).
Le sentiment d'efficacité à enseigner	Baker (2005) ; Lifshitz, Glaubman et Issawi (2004) ; MacFarlane et Woolfson (2013) ; Main et Hammond (2008) ; Ntinis et al. (2006) ; Rakap et Kaczmarek (2010) ; Romi et Leyser (2006) ; Savolainen, Engelbrecht, Nel et Malinen (2012) ; Scanlon et Barnes-Holmes (2013) ; Vaz et al. (2015).
La sévérité des difficultés comportementales	Čagran et Schmidt (2011) ; Hastings et Oakford (2003) ; Khochen et Radford (2012) ; Koutrouba et al. (2008) ; Lee et al. (2015) ; Liang et Gao (2016) ; Lifshitz et al. (2004) ; Mintz (2007) ; Ntinis et al. (2006) ; Opdal, Wormnæs et Habayeb (2002) ; O'Toole et Burke (2013) ; Rakap et Kaczmarek (2010) ; Romi et Leyser (2006).
L'expérience en contexte d'inclusion scolaire	Avramidis et Kalyva (2007) ; Čagran et Schmidt (2011) ; Hastings et Oakford (2003) ; Khochen et Radford (2012) ; Lee et al. (2015) ; Liang et Gao (2016) ; Opdal et al. (2002) ; O'Toole et Burke (2013) ; Parasuram (2006) ; Scanlon et Barnes-Holmes (2013) ; Thaver et Lim (2014) ; Romi et Leyser (2006).
Le nombre d'années de pratique en enseignement	Alghazo et Nagggar Graad (2004) ; Čagran et Schmidt (2011) ; Hastings et Oakford (2003) ; Hwang et Evans (2011) ; Koutrouba et al. (2008) ; Kovačević et Maćešić-Petrović (2012) ; Liang et Gao (2016) ; Leatherman et Niemeyer (2005) ; Leung et Mak (2010) ; Mintz (2007) ; Ntinis et al. (2006) ; Rakap et Kaczmarek (2010) ; Savolainen et al. (2012) ; Scanlon et Barnes-Holmes (2013) ; Vaz et al. (2015).
Les ressources disponibles	Grieve (2009) ; Hastings et Oakford (2003) ; Koutrouba et al. (2008) ; Leatherman et Niemeyer (2005) ; Liang et Gao

#### 4.2.1 Le stress

Les comportements des élèves constituent la source de stress la plus importante chez les enseignants (Avramidis et al., 2000a, 2000b; Brackenreed, 2008; Green, Beszterczey, Katzenstein, Park et Goring, 2002; Massé et al., 2015; Royer, Loisel, Dussault, Cossette et Daudelin, 2001). Le stress chez les enseignants se rapporte à des émotions négatives, comme la colère ou la frustration, causées par des facteurs relatifs à sa profession et qui sont perçus comme une menace pour sa personne (Kyriacou, 2001).

L'étude quantitative de Scanlon et Barnes-Holmes (2013) effectuée auprès de 45 enseignants a voulu observer le niveau de stress quant à l'inclusion des élèves PDC. Chez les enseignants de l'étude, l'inclusion d'un élève PDC pouvait se manifester par un haut niveau de dépression, un faible niveau de satisfaction ainsi qu'une faible estime de soi et de ses compétences. Elle consistait également en une source d'anxiété et de stress. Les enseignants de l'étude présentaient un haut taux de stress au travail et d'épuisement professionnel envers les élèves présentant des difficultés, principalement avec ceux présentant des difficultés de comportement. Dans un contexte de stress élevé, il s'avère plus difficile pour l'enseignant de décider calmement de ce qu'il doit faire, considérant que l'élève PDC est sensible à ce stress. De plus, l'enseignant peut se sentir impuissant de demander de l'aide à un collègue. La situation peut alors dégénérer et les sentiments négatifs de l'enseignant se renforcer (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013).

Une étude quantitative effectuée par Mintz (2007) auprès de 95 enseignants en Angleterre avait pour but d'explorer l'importance des attitudes des enseignants du primaire envers l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Le chercheur a voulu déterminer si le stress avait une influence sur les attitudes. Mintz a été surpris d'apprendre que, dans cette étude, le niveau de stress n'avait pas eu d'influence sur les attitudes des enseignants. Il a pu associer cette absence de corrélation par le fait que les enseignants de l'échantillon avaient, au départ, un niveau de stress très bas.

Tout compte fait, il en ressort que les enseignants sont plus stressés à l'idée d'inclure des élèves PDC dans leur classe. Cependant, un lien n'a pu être établi entre le stress et les attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC.

#### **4.2.2 Le sentiment d'efficacité à enseigner**

Selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité, en regard de la théorie sociocognitive, est défini par les croyances de quelqu'un par rapport aux actions qu'il pose. Ce sentiment est basé sur les perceptions de la personne. En contexte d'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) réfère aux conceptions de l'enseignant envers ses capacités à enseigner. Plus le sentiment d'efficacité est élevé, plus la personne a confiance en ses capacités et sait qu'elle est capable d'effectuer les bonnes actions en vue d'obtenir un résultat souhaité (Bandura, 2007). À l'inverse, un (SEP) peu élevé reflète un manque de confiance en ses capacités d'enseigner.

Selon Scanlon et Barnes-Holmes (2013), les enseignants, même s'ils sont très compétents et motivés, ne se sentent pas suffisamment outillés pour intervenir et gérer des comportements difficiles dans leur classe. Cela pourrait conduire à des interventions plus ou moins efficaces auprès des élèves PDC qui engendreraient nécessairement des échecs. Ainsi, leurs sentiments en leurs compétences pourraient être atténués tout en augmentant leur stress et leur vulnérabilité à souffrir de problèmes psychologiques qui pourraient conduire à l'épuisement professionnel (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). De plus, les enseignants sont vulnérables à une perte d'estime de soi, principalement lorsqu'ils ne se sentent pas soutenus dans leurs interventions (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Selon Scanlon et Barnes-Holmes (2013), la perception en ses capacités d'enseigner a donc des effets sur les actions posées ainsi que sur les attitudes.

Une recherche quantitative effectuée auprès de 111 enseignants d'écoles primaires écossaises avait pour but d'explorer les attitudes des enseignants envers les élèves ayant des difficultés comportementales. Les enseignants ayant des attitudes plus positives envers l'inclusion scolaire des élèves PDC étaient ceux qui avaient le plus haut niveau de sentiment d'efficacité à enseigner (MacFarlane et Woolfson, 2013). L'étude

quantitative de Savolainen et al. (2012) réalisée dans des écoles primaires et secondaires auprès de 822 enseignants finlandais et 319 enseignants d'Afrique du Sud corrobore ces résultats. Il en est de même pour la recherche quantitative de Romi et Leyser (2006) réalisée auprès de 1155 enseignants en Palestine. Enfin, l'étude réalisée auprès de 192 enseignants dans des écoles primaires d'Israël a aussi révélé des corrélations positives entre le SEP et les attitudes des enseignants (Lifshitz et al., 2004).

Plusieurs autres chercheurs ont également trouvé des corrélations positives entre les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC et leur sentiment d'efficacité à enseigner. Ainsi, plus le SEP est élevé, plus les attitudes des enseignants sont positives. À l'inverse, les enseignants qui ne se sentent pas suffisamment compétents pour intervenir auprès des élèves PDC et qui ont peu confiance en leurs capacités ont des attitudes plus négatives envers l'inclusion scolaire (Main et Hammond, 2008; Ntinis et al., 2006; Rakap et Kaczmarek, 2010; Vaz et al., 2015). C'est d'ailleurs ce qu'a démontré l'étude quantitative dirigée par Main et Hammond (2008) auprès de 123 enseignants d'écoles secondaires en Australie. La recherche quantitative de Ntinis et al. (2006) réalisée auprès de 85 enseignants dans des écoles primaires grecques a également corroboré les résultats précédents. Il en est de même pour les constats de l'étude quantitative de Rakap et Kaczmarek (2010) auprès de 194 enseignants turcs. Enfin, l'étude de Vaz et al. (2015) réalisée auprès de 70 enseignants d'écoles primaires australiennes a également révélé des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité à enseigner et les attitudes.

L'étude menée par Baker (2005) auprès de 345 enseignants d'écoles primaires et secondaires américaines a révélé des corrélations entre les attitudes de ces derniers et leur sentiment d'efficacité à enseigner. Les enseignants de la recherche possédant un SEP élevé étaient plus ouverts à inclure des élèves PDC dans leur classe et croyaient davantage en leurs chances de réussite. Ces enseignants étaient également ceux qui considéraient davantage les besoins de leurs élèves et qui utilisaient des interventions appropriées pour soutenir leur motivation et favoriser leurs capacités d'autocontrôle.



À la lumière de ces constats, il est possible de conclure qu'il existe un lien entre les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC et leur sentiment d'efficacité à enseigner. Plus les enseignants ont confiance en leurs capacités à enseigner aux élèves PDC, plus leurs attitudes sont positives envers l'inclusion scolaire de ces élèves. L'inverse est également vrai : moins les enseignants ont confiance en leurs capacités à enseigner aux élèves PDC, plus leurs attitudes sont négatives envers ces élèves.

#### **4.2.3 La sévérité des difficultés comportementales de l'élève**

Les élèves présentant des difficultés comportementales ne présentent pas tous des comportements similaires. Il serait possible de les catégoriser selon la nature et la sévérité de leurs difficultés (Fortin et Strayer, 2000). Certains élèves présentent des problèmes comportementaux plus sévères, de nature antisociale peuvent répondre à certains critères, ou même à l'ensemble des critères, du trouble de l'opposition ou du trouble de la conduite (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004). D'autres élèves peuvent présenter un TDAH seul ou en concomitance avec un trouble oppositionnel avec provocation ou un trouble des conduites (Mattison, Gadow, Sprafin et Nolan, 2002). Les troubles en concomitance peuvent être associés aux problématiques comportementales les plus sévères (Toupin, Dory, Pauze, Mercier et Fortin, 2000). Certains élèves peuvent également présenter certaines caractéristiques d'un des troubles précédents sans répondre aux critères diagnostiques. Ces élèves ont des difficultés comportementales moins sévères (Déry et al., 2004).

Les résultats de l'étude empirique de Čagran et Schmidt (2011) réalisée auprès de 1360 enseignants slovènes ont révélé que les élèves qui ont des difficultés moins sévères et qui demandent moins d'efforts de la part des enseignants engendrent des attitudes plus positives que ceux présentant une problématique plus sévère. L'étude quantitative de Khochen et Radford (2012), effectuée auprès de 40 enseignants libanais, a corroboré les résultats précédents. Selon une autre recherche quantitative effectuée auprès de 1360 enseignants des Pays-Bas qui incluent des élèves à besoins particuliers dans leur classe, les élèves présentant des difficultés comportementales seraient perçus comme étant les

plus difficiles à inclure. Ils sont également ceux qui sont les plus rejetés par leurs pairs et qui rapportent les plus mauvaises expériences d'inclusion scolaire pour les enseignants. Ces derniers sont également d'avis que l'inclusion scolaire a moins d'effets positifs chez les élèves PDC (Čagran et Schmidt, 2011). Pour certains enseignants, les élèves avec des difficultés plus sévères engendrent plus de difficultés dans l'intervention, plus de temps dans la planification et sont davantage exclus que leurs pairs (Hastings et Oakford, 2003).

L'étude de Lee et al. (2015) réalisée auprès de 410 directeurs et enseignants dans des écoles primaires et secondaires d'Hong Kong révèle également que les attitudes des enseignants varient selon la sévérité des difficultés des élèves. Les élèves aux problématiques les plus sévères étant ceux qui engendrent les attitudes les plus négatives de la part des enseignants et des directions. C'est aussi ce qu'a démontré l'étude d'Opdal et al. (2002) auprès de 90 enseignants palestiniens. La majorité de ces enseignants sont d'avis que les enfants à besoins particuliers devraient pouvoir étudier dans une école publique régulière. Cependant, ceux-ci adoptent des attitudes plus négatives envers les élèves ayant des difficultés comportementales plus sévères.

Plusieurs autres études ont rapporté des constats similaires aux études précédentes. L'étude quantitative de Rakap et Kaczmarek (2010) effectuée auprès de 194 enseignants d'écoles secondaires turques a également pu établir des corrélations entre les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC et la sévérité de leurs difficultés. Les résultats de Ntinis et al. (2006) vont dans le même sens. La majorité des 85 enseignants grecs considèrent les élèves présentant des difficultés plus sévères comme étant les plus difficiles à inclure. Ils sont également d'avis que ces élèves sont ceux qui demandent le plus de travail. Dans leur étude quantitative effectuée auprès de 99 enseignants d'écoles secondaires d'Hong Kong, Liang et Gao (2016) ont analysé les attitudes quant à l'inclusion scolaire des élèves TDAH. Les chercheurs ont fait valoir l'importance de la lourdeur de la tâche et de la taille du groupe dans le développement des attitudes. La plupart des participants de la recherche sont d'avis qu'enseigner à des élèves TDAH entraîne davantage de travail et de préparation.

D'autres chercheurs ont également fait ressortir des corrélations entre les attitudes et la sévérité des difficultés comportementales des élèves. L'étude quantitative de Koutrouba et al. (2008), réalisée auprès de 365 enseignants dans des écoles secondaires grecques, a rapporté des corrélations entre la sévérité des difficultés comportementales et les attitudes. Il en est de même pour l'étude menée par O'Toole et Burke (2013) auprès de 110 enseignants irlandais.

Tout compte fait, les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC sont reliées à la sévérité de leurs difficultés. Les élèves présentant des difficultés comportementales moins sévères sont ceux qui engendrent les attitudes les moins négatives. À l'inverse, les élèves présentant des difficultés comportementales plus sévères sont ceux qui provoquent les attitudes les plus négatives de la part du personnel œuvrant en éducation.

#### **4.2.4 L'expérience de l'enseignant en contexte d'inclusion scolaire**

Les attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC peuvent être reliées à leur expérience en contexte d'inclusion scolaire. Certains enseignants vivent des expériences positives d'inclusion scolaire auprès d'élèves PDC. À l'inverse, des enseignants ont des expériences plus négatives avec ces élèves. D'autres enseignants n'ont jamais été en contact avec un élève PDC en classe ordinaire et pourraient donc se montrer plus réticents quant à l'inclusion scolaire de ces élèves à besoins particuliers.

Bien souvent, les enseignants traînent derrière eux un bagage d'expériences positives et négatives avec les enfants qui leur ont été confiés. Ainsi, un enseignant qui aurait eu une mauvaise expérience avec un élève PDC et qui ne se sentait pas suffisamment compétent pour intervenir auprès de lui pourrait avoir ressenti de la culpabilité. La prochaine fois qu'il rencontrera un élève PDC, il pourrait être confus, ressentir du stress ou de l'anxiété et se sentir à nouveau coupable de son expérience négative (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013).

Selon l'étude quantitative d'Hastings et Oakford (2003), réalisée auprès de 93 enseignants en Angleterre, les attitudes des intervenants scolaires peuvent être influencées par les situations vécues avec les ÉHDAA et leur expérience professionnelle en général. De ce fait, les enseignants ayant vécu un contexte d'inclusion avec les ÉHDAA présenteraient des attitudes plus positives que ceux qui n'en auraient pas vécu (Khochen et Radford, 2012). Les attitudes des enseignants peuvent aussi être associées à leur inexpérience avec les élèves à besoins particuliers. De plus, pour Hastings et Oakford (2003), le fait de vivre une expérience d'inclusion scolaire positive permettrait de soutenir le développement d'attitudes plus favorables des enseignants. C'est également ce qu'ont révélé les résultats de l'étude quantitative de Parasuram (2006) effectuée auprès de 300 enseignants d'écoles primaires et secondaires indiennes. Toutefois, selon O'Toole et Burke (2013), les enseignants n'ont pas besoin d'avoir vécu une expérience d'inclusion scolaire avec un élève PDC afin d'avoir des attitudes plus positives. En effet, certains enseignants ayant des personnes PDC dans leur entourage entretiendraient des attitudes plus positives que ceux n'en ayant jamais côtoyé.

L'étude quantitative effectuée par Thaver et Lim (2014) auprès de 1538 étudiants en enseignement à Singapour a révélé que la plupart d'entre eux étaient ambivalents envers l'inclusion scolaire. Ceux ayant eu des expériences positives d'inclusion scolaire avec des élèves PDC étaient plus favorables. En général, les étudiants avaient des attitudes négatives envers les élèves PDC. Avramidis et Kalyva (2007) ont rapporté des constats similaires avec leur étude quantitative effectuée auprès de 155 enseignants grecs. Les enseignants de l'étude ayant vécu des expériences d'inclusion scolaire avaient des attitudes plus positives que ceux n'en ayant pas vécu. L'étude d'Opdal et al. (2002) a corroboré les résultats précédents. D'ailleurs, les chercheurs ont fait valoir l'importance du nombre d'élèves à besoins particuliers côtoyés au cours d'une carrière. Les enseignants ayant rencontré trois élèves et plus auraient des attitudes plus positives que ceux qui en auraient connu seulement un ou deux.

Certaines autres recherches ont pu établir des liens entre l'expérience des enseignants en contexte d'inclusion scolaire et leurs attitudes. Ceux ayant vécu davantage d'expériences

positives entretiennent des attitudes plus favorables envers l'inclusion scolaire. À l'inverse, ceux n'ayant pas eu d'expérience d'inclusion ou encore, ayant vécu une expérience négative étaient plus réticents quant à l'inclusion scolaire (Liang et Gao, 2016; Romi et Leyser, 2006). Quant à elle, l'étude de Lee et al. (2015) a voulu analyser les attitudes des enseignants en regard à leurs expériences passées d'inclusion scolaire. Cependant, les chercheurs n'ont pas trouvé de corrélations entre ces deux variables.

Étant donné qu'une seule des études mentionnées précédemment n'a pu relier les attitudes des enseignants et les expériences vécues en contexte d'inclusion scolaire, il est possible de confirmer l'existence d'un lien entre ces deux variables. Effectivement, les enseignants ayant vécu des expériences d'inclusion scolaire avec des élèves PDC seraient plus ouverts à les inclure à nouveau dans leur classe. Cependant, les enseignants n'ayant pas eu la chance d'inclure un élève PDC dans leur classe seraient plus réticents à cet égard.

#### **4.2.5 Le nombre d'années de pratique en enseignement**

Certaines recherches ont également relevé l'existence d'un lien entre le nombre d'années de pratique des enseignants et leurs attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDC. Les années d'expérience des enseignants se définissent ici par le nombre d'années depuis lesquelles ils pratiquent ce métier.

Comparativement aux autres facteurs, les recherches au sujet du nombre d'années de pratique des enseignants sont plus controversées. Certaines études ont révélé que les enseignants ayant davantage d'expérience étaient ceux qui entretenaient les attitudes les plus positives (Çagran et Schmidt, 2011; Hastings et Oakford, 2003; Koutrouba et al., 2008; Leatherman et Niemeyer, 2005; Leung et Mak, 2010). Hastings et Oakford (2003) ont observé des différences significatives entre les enseignants d'expérience et les étudiants en enseignement quant aux attitudes implicites. Les étudiants présentaient des attitudes implicites plus négatives envers l'inclusion des élèves PDC que les enseignants ayant plus d'expérience. Le nombre d'années de pratique était donc prédictif des attitudes envers les élèves PDC. En travaillant avec une clientèle particulière, les attitudes

implicites auraient tendance à s'améliorer. Ce ne serait donc pas l'expérience en tant que telle qui favoriserait les attitudes, mais plutôt les expériences professionnelles avec une clientèle particulière (Hastings et Oakford, 2003). De leur côté, Leatherman et Niemeyer (2005) ont réalisé une étude qualitative américaine afin d'analyser les attitudes des enseignants et des étudiants en enseignement à propos de l'inclusion scolaire. Les participants étaient deux étudiants en enseignement et deux enseignants en classe inclusive. Selon les résultats, les attitudes seraient influencées par les expériences antérieures en classe inclusive. En effet, les enseignants avaient vécu des expériences d'inclusion scolaire et entretenaient donc des attitudes plus positives que le second groupe (Leatherman et Niemeyer, 2005).

Selon Čagran et Schmidt (2011), les enseignants qui détiennent plus d'expérience entretiendraient des attitudes plus favorables quant aux effets de l'inclusion scolaire que les enseignants en formation initiale. Quant à Leung et Mak (2010), ils ont trouvé une corrélation significative entre le nombre d'années de pratique et les attitudes concernant l'inclusion scolaire. À l'aide de leur étude quantitative effectuée auprès de 51 enseignants du primaire à Hong Kong, les chercheurs ont démontré que les enseignants ayant plus de dix ans de pratique ont des attitudes significativement plus positives que ceux ayant dix ans et moins d'expérience. Toujours selon ces chercheurs, les enseignants ayant le moins d'années d'expérience seraient moins investis dans leur travail que ceux plus expérimentés. De façon générale, les enseignants ayant le plus d'années d'expérience sont ceux qui entretiennent les attitudes les plus positives envers l'inclusion scolaire. Dans le même ordre d'idées, plus les enseignants ont de qualifications (diplômes universitaires), plus leurs attitudes sont positives (Koutrouba et al., 2008).

À l'inverse, certaines études ont fait valoir que ce serait davantage les enseignants ayant le moins d'années de pratique, ou encore les plus jeunes, qui auraient des attitudes plus positives quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC (Alghazo et Naggar Graad, 2004; Hwang et Evans, 2011; Kovačević et Maćešić-Petrović, 2012; Mintz, 2007; Rakap et Kaczmarek, 2010; Savolainen et al., 2012; Vaz et al., 2015).

L'étude quantitative de Savolainen et al. (2012) a relevé des différences entre les attitudes des enseignants selon le nombre d'années de pratique. Les enseignants ayant le moins d'années d'expérience avaient des attitudes plus positives envers l'inclusion scolaire que ceux ayant plus d'années d'expérience. C'est également ce qu'ont révélé les résultats de l'étude quantitative d'Alghazo et Naggar Graad (2004) auprès de 152 enseignants au Moyen-Orient. Hwang et Evans (2011) ont rapporté des résultats similaires chez les 33 enseignants coréens de leur recherche quantitative. Les résultats de l'étude quantitative de Kovačević et Maćešić-Petrović (2012), réalisée auprès de 500 enseignants d'écoles secondaires en Serbie, comportent également des ressemblances.

Quant à elle, l'étude quantitative de Mintz (2007) a rapporté des différences selon l'âge des enseignants, et non selon le nombre d'années de pratique. Ceux ayant des attitudes plus positives étaient ceux qui étaient les plus jeunes. Les chercheurs ont formulé l'hypothèse que les enseignants plus âgés voudraient ne pas avoir de tâches plus complexes et plus lourdes avec des enfants à besoins particuliers (Mintz, 2007). La recherche quantitative de Rakap et Kaczmarek (2010) a corroboré les résultats de Mintz. Les résultats de l'étude longitudinale de Vaz et al. (2015) sont également similaires aux précédents. Dans cette étude, les enseignants de 55 ans et plus avaient des attitudes plus négatives que ceux âgés de 35 à 55 ans.

D'autres études n'ont pu trouver l'existence d'un lien entre les attitudes des enseignants et le nombre d'années de pratique (Liang et Gao, 2016; Ntinis et al., 2006; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). L'étude de Scanlon et Barnes-Holmes (2013) effectuée auprès d'enseignants et d'étudiants en enseignement n'a pas trouvé de différence significative dans les attitudes entre les deux groupes. Ils avaient tous deux des attitudes positives quant à l'inclusion scolaire en général, mais négatives envers les élèves PDC. L'étude de Ntinis et al. (2006) a rapporté des constats similaires. Liang et Gao (2016) ont rapporté des ressemblances dans leurs résultats chez les enseignants d'Hong Kong. Selon ces chercheurs, les attitudes seraient davantage influencées par leur formation et leur expérience professionnelle, qui ont des impacts sur leur sens de responsabilité professionnelle et leur SEP (Liang et Gao, 2016).

Tout compte fait, il est difficile de déterminer si le nombre d'années de pratique en enseignement est réellement relié aux attitudes. Effectivement, les recherches trouvées ont des résultats divergents à ce sujet. Il serait plus juste d'affirmer que l'expérience en contexte d'inclusion scolaire a des effets sur les attitudes. Cela pourrait justifier le fait que certains enseignants ayant davantage d'années de pratique auraient des attitudes plus positives. Ces enseignants auraient plus de chances d'avoir vécu une situation d'inclusion scolaire avec un élève PDC que leurs collègues ayant moins d'années de pratique.

#### **4.2.6 La présence de ressources suffisantes**

La présence de ressources suffisantes dans les milieux scolaires peut se définir par plusieurs éléments, tels que l'offre de formations au sujet de l'intervention auprès des élèves PDC et la présence de ressources matérielles, humaines, financières.

Selon Hastings et Oakford (2003), la présence de ressources suffisantes dans le milieu pour intervenir adéquatement auprès des élèves PDC est un facteur déterminant dans le développement des attitudes. La plupart des enseignants craignent le manque de ressources humaines et financières et l'absence de formation. En effet, l'inclusion scolaire des ÉHDAA requiert l'investissement de plusieurs ressources dans les classes. Les enseignants s'entendent pour dire qu'ils ont besoin de plus de formations pour développer du matériel adapté aux ÉHDAA inclus dans leur classe. Lorsque l'enseignant connaît bien les besoins des élèves, il peut planifier son enseignement en conséquence et ainsi entretenir des attitudes plus positives (Hastings et Oakford, 2003).

Une étude quantitative a été effectuée par Koutrouba et al. (2008) dans des écoles secondaires en Grèce afin de déterminer les facteurs qui influencent les attitudes de 385 enseignants quant à l'inclusion scolaire. Dans l'échantillon, 52,9% des enseignants étaient favorables à l'inclusion scolaire. Parmi ceux qui étaient défavorables, une majorité considérait le manque de ressources dans les écoles, telles que les infrastructures inadéquates ou le manque de ressources financières, comme étant un facteur influençant leurs attitudes (Koutrouba et al., 2008). Du côté de l'étude qualitative de Grieve (2009),



menée auprès de 201 enseignants écossais au primaire, ceux-ci étaient d'avis qu'ils pourraient être plus positifs quant à l'inclusion des élèves PDC s'ils bénéficiaient du support adéquat en termes de ressources humaines auprès de chaque élève PDC dont les comportements sont perturbateurs pour l'enseignant et pour les autres élèves. Le manque de temps pour enseigner aux élèves et intervenir auprès des comportements dérangeants étant le principal problème rencontré. Certains enseignants affirmaient qu'il ne fallait pas brimer les droits d'une majorité d'élèves pour ceux d'une minorité. Ils étaient également d'avis que les élèves PDC avaient davantage leur place en classe spéciale, puisqu'ils pourraient bénéficier des ressources nécessaires et d'enseignants formés et qualifiés pour intervenir adéquatement auprès d'eux. Selon l'étude quantitative de Mintz (2007), les ressources adéquates sont positivement reliées aux attitudes. Les enseignants de l'étude ayant les attitudes les plus positives sont ceux qui sont satisfaits des ressources dans la classe. Les enseignants qui ne se sentent pas supportés ou qui considèrent n'avoir pas suffisamment de ressources ont des attitudes plus négatives.

D'autres chercheurs ont pu établir des liens entre la présence de ressources suffisantes et les attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire. Les enseignants ayant les attitudes les plus négatives sont d'avis qu'ils n'ont pas suffisamment de ressources pour inclure les élèves PDC (Leatherman et Niemeyer, 2005; O'Toole et Burke, 2013; Romi et Leyser, 2006). Par ailleurs, les enseignants ayant participé à davantage de formations seraient ceux qui engendreraient des attitudes les plus positives quant à l'inclusion scolaire (Hastings et Oakford, 2003; Vaz et al., 2015). Le manque de connaissances envers les élèves PDC (Liang et Gao, 2016) et le manque de formation en intervention comportementale (Ntinis et al., 2006) auraient aussi une influence sur les attitudes.

En somme, il est possible de démontrer l'existence d'un lien entre les attitudes des enseignants et la présence de ressources dans les milieux scolaires. Les enseignants qui considèrent posséder suffisamment de connaissances au sujet des élèves PDC, qui ont reçu des formations sur l'intervention comportementale et qui disposent de ressources matérielles, humaines et financières adéquates entretiennent des attitudes plus positives.

À l'inverse, les enseignants qui perçoivent un manque de ressources dans leur milieu ont des attitudes plus négatives envers l'inclusion scolaire des élèves PDC.

Tout compte fait, certains facteurs ont été ressortis comme étant reliés aux attitudes des enseignants concernant l'inclusion scolaire des élèves PDC. L'existence d'un lien semble évident entre les attitudes et certains facteurs, tels que le sentiment d'efficacité à enseigner, la sévérité des difficultés comportementales, l'expérience en contexte d'inclusion scolaire et la présence de ressources suffisantes dans le milieu. Cependant, il est plus difficile d'affirmer la présence d'un lien entre les attitudes et le stress ainsi que le nombre d'années de pratique en enseignement. Les liens entre les résultats seront discutés plus en profondeur dans le chapitre suivant.

## **Cinquième chapitre— Discussion et conclusion**

Ce dernier chapitre comprend une discussion qui porte sur les différents constats relevés lors des résultats et sur les limites de l'étude. Par la suite, une conclusion présente la synthèse des résultats, des recommandations pour les praticiens ainsi que des pistes pour les futures recherches.

### **5.1 Discussion**

Le système d'éducation actuel favorise l'inclusion scolaire de tous les ÉHDAA, dont les élèves PDC. Plusieurs éléments sont à considérer afin de veiller au succès de l'implantation de l'inclusion scolaire. Parmi ceux-ci, les attitudes des enseignants occupent une place de choix. Il importe donc de favoriser, chez ces derniers, des attitudes positives afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves PDC. Il existe certains facteurs qui sont en lien avec ces attitudes, soit le stress, le sentiment d'efficacité à enseigner, la sévérité des difficultés comportementales, l'expérience en contexte d'inclusion scolaire, le nombre d'années de pratique en enseignement ainsi que la présence de ressources suffisantes dans le milieu.

#### **5.1.1 Les principaux constats de l'étude**

Cette étude poursuivait deux objectifs : 1) dresser un portrait des attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC et 2) identifier les facteurs reliés aux attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves PDC. À la suite de l'interprétation des résultats, quelques constats sont ressortis. Selon les différentes études analysées, les attitudes des enseignants sont habituellement positives quant à l'inclusion scolaire des ÉHDAA en général. Cependant, selon Al-Omari et al. (2015), Čagran et Schmidt (2011), Khochen et Radford (2012) et Scanlon et Barnes-Holmes (2013), les enseignants entretiendraient des attitudes plus négatives envers les élèves PDC qu'envers tous les autres ÉHDAA.

Sans équivoque, certains facteurs sont reliés aux attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves PDC, alors que pour d'autres, les liens sont plus difficiles à établir. Pour ce qui est du stress, peu d'études portent directement sur son influence sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves PDC. Ainsi, il est difficile d'affirmer que le stress influence réellement les attitudes. Cependant, les recherches ont démontré qu'habituellement, les enseignants sont plus stressés à l'idée d'inclure un élève PDC dans leur classe. Les comportements perturbateurs sont d'ailleurs le facteur de stress le plus important chez les enseignants (Avramidis et al., 2000a, 2000b; Brackenreed, 2008; Green et al., 2002; Massé et al., 2015; Royer et al., 2001). Selon Scanlon et Barnes-Holmes (2013), l'inclusion d'un élève PDC peut se rapporter à un haut taux de stress au travail et d'épuisement professionnel chez les enseignants de leur étude.

L'existence d'un lien entre le sentiment d'efficacité à enseigner et les attitudes a été plus facile à trouver. Les enseignants qui ont davantage confiance en leurs capacités à enseigner auraient des attitudes plus positives que ceux qui manquent de confiance. MacFarlane et Woolfson (2013) ont révélé que les enseignants de leur étude ayant les attitudes les plus positives étaient ceux qui avaient le plus haut niveau de sentiment d'efficacité à enseigner. D'ailleurs, Baker (2005) a rapporté des corrélations positives entre les attitudes des enseignants et leur sentiment d'efficacité à enseigner. Les enseignants ayant un plus haut niveau de sentiment d'efficacité à enseigner étaient plus ouverts quant à l'inclusion d'élèves PDC dans leur classe et avaient davantage confiance en leurs capacités de réussite.

Une corrélation négative a pu être associée entre la sévérité des difficultés comportementales des élèves et les attitudes des enseignants. Plus les difficultés comportementales sont sévères, moins les attitudes sont positives, l'inverse est aussi vrai. Selon Čagran et Schmidt (2011), les élèves ayant des difficultés comportementales moins sévères sont ceux qui rapportent les attitudes les plus positives de la part de leur enseignant. Hastings et Oakford (2003) révèlent que les enseignants considèrent que les élèves aux difficultés comportementales plus sévères engendrent plus de difficultés dans

l'intervention et plus de temps dans la planification. Selon les enseignants de l'étude de Ntinis et al. (2006), ces élèves seraient également les plus difficiles à inclure.

Il semblerait que l'expérience en contexte d'inclusion scolaire soit plus significative que le nombre d'années de pratique en enseignement. Un enseignant ayant vécu des situations d'inclusion scolaire avec des élèves PDC aurait des attitudes plus positives que celui n'en ayant pas vécu. Selon Hastings et Oakford (2003), le fait de vivre une inclusion scolaire favorable serait associé à des attitudes plus positives. D'ailleurs, O'Toole et Burke (2013) révèlent que les enseignants qui ont des personnes présentant des difficultés comportementales dans leur entourage auraient des attitudes plus positives que ceux n'en ayant jamais rencontré. Selon Opdal et al. (2002), le nombre d'élèves PDC côtoyé au cours d'une carrière est aussi relié aux attitudes. Un enseignant ayant rencontré plusieurs élèves PDC aurait des attitudes plus positives que s'il en avait côtoyé un seul. Les corrélations entre le nombre d'années de pratique en enseignement et les attitudes sont plus difficiles à établir. Selon certains chercheurs, ce serait davantage les enseignants ayant le moins d'années de pratique qui entretiendraient les attitudes les plus négatives. Selon d'autres chercheurs, ce serait plutôt l'inverse. Il serait donc plus juste de considérer l'expérience en contexte d'inclusion scolaire plutôt que le nombre d'années de pratique en enseignement dans le développement des attitudes des enseignants envers les élèves PDC. Cela pourrait justifier le fait que certains enseignants plus expérimentés auraient des attitudes plus positives, étant donné qu'ils auraient eu davantage de chances d'inclure des élèves PDC au cours de leur carrière.

Finalement, la présence de ressources suffisantes dans le milieu s'est avérée un facteur déterminant dans la formation et le maintien des attitudes. Selon Hastings et Oakford (2003), ce facteur est crucial dans le développement des attitudes des enseignants. Pour Koutrouba et al. (2008), la majorité des enseignants considèrent que le manque de ressources matérielles, humaines et financières influence négativement leurs attitudes. Grieve (2009) relève que les enseignants sont d'avis qu'ils entretiendraient des attitudes plus positives s'ils bénéficiaient de ressources humaines supplémentaires pour inclure les

élèves PDC. Pour Mintz (2007), les enseignants qui sont satisfaits des ressources dans leur classe ont les attitudes les plus positives.

### **5.1.2 Les limites de l'étude**

La présente revue systématique des écrits comporte certaines limites méthodologiques. Tout d'abord, la recension d'écrits a concentré ses recherches sur six facteurs reliés aux attitudes des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC. Il existe d'autres facteurs qui auraient également pu être abordés dans le cadre d'un travail de recherche plus élaboré. Par le fait même, cette revue systématique des écrits a analysé des études portant sur des facteurs isolés reliés aux attitudes des enseignants. Pourtant, selon certains chercheurs (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013), ce serait davantage une combinaison de facteurs, tant au niveau de l'élève, de l'enseignant ou des variables relatives à l'école, qui aurait des influences sur les attitudes. Ainsi, cette recherche aide à comprendre les facteurs qui sont reliés aux attitudes, mais il importe de les considérer comme un ensemble de variables et non comme des éléments isolés.

Afin de restreindre le nombre de résultats et de se concentrer sur une clientèle précise, seuls les articles portant sur les enseignants du primaire et du secondaire ont été considérés dans cette étude. Dans le cadre de futures recherches, il serait possible d'étudier les attitudes des enseignants du préscolaire, du collégial et même de niveau universitaire quant aux attitudes des enseignants envers les élèves PDC. Dans le but de présenter des résultats actuels, la recherche s'est concentrée sur les articles parus entre 2003 et aujourd'hui. Cependant, d'autres études publiées avant 2003 auraient toutes aussi bien pu être pertinentes pour la présente étude. De plus, seuls les articles scientifiques et théoriques ont été conservés aux fins de cette étude. D'autres types de publications, telles que les mémoires et les thèses, auraient pu également contenir des informations pertinentes au sujet de l'étude. Finalement, les recherches se sont concentrées sur certaines bases de données en éducation. Il pourrait exister des articles contenant des sources d'informations pertinentes pour cette recherche dans d'autres bases de données.

## **5.2 Conclusion**

En définitive, cette revue systématique des écrits avait pour objectif de dresser un portrait des attitudes des enseignants du primaire et du secondaire quant à l'inclusion scolaire des élèves PDC. Pour ce faire, une recension d'articles scientifiques a été réalisée afin de faire ressortir certains facteurs en lien avec ces attitudes. Ainsi, le stress, le sentiment d'efficacité à enseigner, la sévérité des difficultés comportementales, l'expérience en contexte d'inclusion scolaire, le nombre d'années de pratique en enseignement ainsi que la présence de ressources suffisantes (matérielles, humaines et financières) dans le milieu sont ressortis comme des facteurs en lien avec les attitudes des enseignants. Selon les écrits, il importe de considérer la combinaison de certains de ces facteurs, plutôt que de les prendre de façon isolée.

### **5.2.1 Recommandations pour les praticiens**

Les obstacles à l'implantation de l'inclusion scolaire sont nombreux et réels et il importe de mettre en place une concertation de tous les acteurs œuvrant en éducation (Prud'homme et al., 2011). Plusieurs études ont révélé que des enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents et préparés pour intervenir auprès d'élèves présentant des différences multiples dans un même groupe (Prud'homme et al., 2011; Roskam, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011; Winter, 2006). Les enseignants s'entendent pour affirmer qu'ils parviennent plus difficilement à répondre aux exigences des programmes d'enseignement quand leur classe présente une forte diversité d'élèves. Ceci pourrait constituer l'une des raisons pour lesquelles certains d'entre eux sont plus réticents à l'inclusion scolaire. Des enseignants admettent également éprouver de la difficulté à enseigner aux élèves ayant des besoins variés dans leur classe (Bergeron et al., 2011).

Parmi les facteurs ressortis dans cette étude, certains sont plus difficiles à modifier pour les intervenants du milieu scolaire, tels que la sévérité des difficultés de l'enfant et le nombre d'années de pratique des enseignants. Ainsi, il serait important, pour les professionnels œuvrant en éducation, de mettre en place des conditions nécessaires afin de favoriser les attitudes des enseignants en tentant de modifier certains facteurs sur

lesquels ils ont un pouvoir. Tout d'abord, la formation des enseignants est une solution gagnante pour favoriser les attitudes et ces derniers sont d'avis qu'ils manquent de formation pour intervenir auprès des ÉHDAA (Heflin et Bullock, 1999; Horne et Timmons, 2009; Massé, Nadeau, Couture, Verret et Lanaris, 2014b; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt et Hessels, 2015). Il est donc nécessaire que le gouvernement octroie plus de ressources et de financement en regard aux formations en intervention comportementale (Lian et al., 2008). Il est essentiel d'accorder plus de support aux enseignants concernant l'inclusion scolaire afin qu'ils aient des attitudes plus positives et qu'ils soient en mesure d'inclure adéquatement les adultes de demain (Mintz, 2007; Prud'homme et al., 2011).

En questionnant certains enseignants concernant leur compréhension des pratiques inclusives, il en ressort qu'ils semblent si déstabilisés et craintifs, qu'ils parviennent difficilement à réfléchir et à démontrer leur compréhension du phénomène. Les craintes des intervenants scolaires pourraient donc être un obstacle au changement des pratiques éducatives. Encore une fois, les craintes semblent être liées au sentiment de ne pas être suffisamment outillé pour enseigner à une diversité d'élèves et de besoins (Rousseau et Thibodeau, 2011). D'ailleurs, certains experts soutiennent que les formations universitaires devraient favoriser l'adoption d'attitudes positives envers les ÉHDAA. En effet, si un étudiant quitte l'université avec des attitudes négatives, il sera d'autant plus difficile de les faire évoluer dans le futur (Khochen et Radford, 2012).

Afin de veiller au succès de l'inclusion scolaire, les enseignants doivent également accepter que l'élève ayant des besoins particuliers soit scolarisé dans une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un traitement différencié et équitable. Le fait de côtoyer chaque jour un enfant à besoins particuliers contribue à améliorer les attitudes envers l'inclusion scolaire. En effet, vivre une expérience d'inclusion scolaire favorise des attitudes plus positives (Avramidis et al., 2000a).

Par ailleurs, les directions d'école ont une grande influence sur les attitudes de leurs enseignants. Ils ont la possibilité et la responsabilité de les sensibiliser au sujet des



difficultés des élèves et de les mettre en relation avec leurs attitudes et leurs pratiques. Évidemment, ils doivent eux-mêmes entretenir des attitudes positives envers les élèves PDC. Ils peuvent ainsi faciliter la transmission de ces attitudes par l'entremise d'un environnement positif et en encourageant les enseignants à se questionner quant à leurs attitudes et leurs incompréhensions (Jones, 2011).

En regard aux résultats de recherche de cette revue systématique des écrits, il importe de tenir compte de certains facteurs afin de favoriser le développement d'attitudes positives des enseignants envers l'inclusion scolaire des ÉHDAA, particulièrement des élèves PDC. En limitant les sources de stress chez les enseignants, en favorisant leur sentiment d'efficacité à enseigner et en offrant les ressources nécessaires pour les soutenir à intervenir adéquatement auprès des élèves PDC, leurs attitudes ne pourront qu'être plus positives. Pour ce faire, les milieux scolaires doivent mettre en place des moyens pour aider les enseignants à développer davantage confiance en leurs capacités à enseigner aux élèves PDC (Baker, 2015).

### **5.2.2 Pistes pour les futures recherches**

Outre les facteurs abordés dans cette recherche, certains peuvent également être en lien avec les attitudes des enseignants. Ainsi, il pourrait être pertinent, dans le cadre de futures recherches, d'explorer l'âge du groupe d'élèves et les valeurs auxquelles adhèrent les enseignants. Il semblerait que l'âge du groupe d'enfants serait une variable à considérer. En effet, l'inclusion scolaire chez des enfants de degrés moins avancés (comme la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année) serait perçue plus positivement que chez des enfants plus âgés. Au primaire, les jeunes enfants passent davantage de temps avec un seul et même enseignant. Au secondaire, les enseignants passent moins de temps avec les enfants. L'impact d'un enfant en difficulté dans une classe ordinaire est donc différent au primaire et au secondaire (Hastings et Oakford, 2003). De plus, des conflits internes peuvent également apparaître chez l'enseignant quant à l'adhésion aux valeurs liées à la pédagogie inclusive. Effectivement, les valeurs et pratiques professionnelles associées à l'enseignement traditionnel sont bien ancrées chez les différents intervenants et peuvent entrer en contradiction avec les valeurs véhiculées par la pédagogie inclusive (Prud'homme et al.,

2011). Il pourrait donc être intéressant de vérifier l'influence de ces deux facteurs sur les attitudes des enseignants.

Tout compte fait, il s'avère essentiel que les intervenants œuvrant en éducation mettent en place des conditions dans le but de favoriser l'inclusion scolaire des ÉHDAA, particulièrement des élèves PDC. Exclure les élèves qui éprouvent des difficultés nuit au développement d'une communauté d'apprentissage et va à l'encontre des valeurs inclusives auxquelles la société actuelle adhère (Prud'homme et al., 2011). Cette étude met en évidence l'importance des attitudes des enseignants quant à la réussite de l'inclusion scolaire des élèves PDC. En considérant les facteurs exerçant une influence sur ces attitudes, il est possible de les modifier et ainsi favoriser des attitudes plus positives chez les enseignants. Certes, certains enseignants entretiennent déjà des attitudes positives envers les élèves PDC et facilitent ainsi leur inclusion scolaire. Par l'entremise de ressources matérielles, humaines et financières supplémentaires, de sensibilisation et de soutien de la part des directions, les milieux scolaires pourraient contribuer à améliorer les attitudes des enseignants qui sont plus négatives. En ayant des attitudes plus positives, les enseignants veilleront à faciliter l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. D'ailleurs, considérant le fait que, grâce à l'inclusion scolaire, les élèves PDC obtiendront davantage de diplômes d'études secondaires (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois, 2012), il serait possible de croire qu'un plus grand nombre de ces élèves entreprendront des études postsecondaires. Les enseignants de niveau collégial, et même universitaire, seront donc confrontés de plus en plus à ces élèves et devront, à leur tour, adopter des attitudes plus positives pour favoriser leur cheminement scolaire.

## Bibliographie

- Achilles, G. M., Mclaughlin, M. J. et Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the seels national dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45. doi:10.1177/10634266070150010401
- Al-Omari, H., Al-Motlaq, M. A. et Al-Modallal, H. (2015). Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan. *Child Care in Practice*, 21(2), 128-139. doi:10.1080/13575279.2014.962012
- Alghazo, E. M. et Naggar Graad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi:10.1111j0952-3383.2004.00335.x
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (dir.), *Handbook of social psychology* (p. 798-844). Worcester, United Kingdom: Clark University Press.
- Anthonak, R. F. et Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 40(1), 3-24. doi:10.1080/096382800296782
- Armstrong, D. (2013). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 1-15. doi:10.1080/13603116.2013.823245
- AuCoin, A., Goguen, L., Vienneau, R., Lainey, C., Prud'homme, L. et Ramel, S. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23-49. doi:10.7202/1007726ar
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 63-86). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi:10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000b). 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*, 20(2), 191-211. doi:10.1080/713663717

- Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64. Récupéré de: <https://web-a-ebSCOhost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ba49d555-15ca-475f-b2f6-bc089fa0ff20%40sdc-v-sessmgr01>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd.)* Bruxelles: De Boeck.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où se situe donc l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires face à l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 134-155). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. doi:10.7202/1007738ar

- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. doi:10.7202/1007729ar
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147. Récupéré de: <https://ir-lib-uwo-ca.acces.bibl.ulaval.ca/eei/>
- Brecker, S. J. et Wiggins, E. C. (1989). Affect versus evaluation in the structure of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(0), 253-271. doi:10.1016/0022-1031(89)90022-X
- Čagran, B. et Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. doi:10.1080/03055698.2010.506319
- Cheney, D. et Barringer, C. (1995). Teacher conference, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 174-182. doi:10.1177/106342669500300307
- Chhabra, S., Srivastava, R. et Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228. doi:10.1177/1044207309344690
- Commission de l'éducation en langue anglaise. (2006). *Adaptation scolaire: Inclusion et intégration en classe*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education & Special Education*, 27(4), 262-277. doi:10.1177/088840640202500306
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-775. doi:10.1177/070674370404901108
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28(1), 1-23. doi:10.2307/1602151
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. doi:10.7202/1028011ar

- Desbiens, N., Royer, É., Bertrand, R. et Fortin, L. (2005). Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement: qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves du primaire présentant des troubles du comportement. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 133-156). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P. A. et Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P. A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* (p. 43-74). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90.  
doi:10.1080/1045988X.2011.574170
- Farrel, P. et Tsakalidou, K. (1999). Recent Trends in the Re-Integration of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International*, 20(4), 323-337. doi:10.1177/0143034399204001
- Fortin, L. et Strayer, F. F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16. doi:10.7202/032024ar
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Gao, W. et Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107. Récupéré de: <https://web-b-ebSCOhost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6e2d1d9d-f5d8-4a00-8c89-4c612aabaad5%40sessionmgr103>
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage* (3e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Gouvernement du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec, Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation .

- Gouvernement du Québec. (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec, Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Green, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. et Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89. doi:10.1177/10634266020100020201
- Gremion, L., Ramel, L., Angelucci, V. et Kalubi, J. C. (2017). *Vers une école inclusive: Regards croisés sur les défis actuels* Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x
- Harris, C. R., Kaff, M. S. et Anderson, M. J. (2007). Designing flexible instruction. *Principal Leadership*, 7(9), 31-35. Récupéré de: <https://web-b-ebsohost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=263ff12d-6ceb-4f20-b618-035a52063e7d%40pdc-v-sessmgr02>
- Hastings, R. P. et Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students with Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111. doi:10.1080/10459889909603310
- Henricsson, L. et Rydell, A. M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Horne, P. E. et Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286 doi:10.1080/13603110701433964
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L. et Cambridge-Johnson, J. (2014). What Does Teachers' Perception Have to Do with Inclusive Education: A Bahamian Context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157. Récupéré de: <https://web-b-ebsohost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0af4c5e6-3d48-4940-a513-652834832ac3%40pdc-v-sessmgr05>
- Hwang, A. E. et Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 133-146.

Récupéré de: <https://web-b-ebSCOhost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=cff11b65-6481-40ee-9acc-12f2786a1987%40pdc-v-sessmgr05>

- Jones, P. (2011). Differentiation: Positive Attitudes and Inclusive Practices for Students with Exceptionnal Needs. Dans P. Jones, J. R. Fauske, et J. F. Carr (dir.), *Leading for inclusion* (p. 246 ). New-York: Teachers College.
- Jordan, A., Schwartz, E. et McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, Civil Rights, and Disproportional Identification of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionnality*, 17(4), 177-188. doi:10.1080/09362830903231903
- Khochen, M. et Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. doi:10.1080/13603111003671665
- Kortering, L. J., McClannon, T. et Braziel, P. (2008). Universal Design for Learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions is saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 353-353. doi:10.1177/0741932507314020
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. et Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421. doi:10.1080/08856250802387422
- Kovačević, J. et Maćešić-Petrović, D. (2012). Inclusive education - Emprirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 463-470. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.11.008
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Landrum, T. J., Katsiyannis, A. et Archwamety, T. (2004). An Analysis of Placement and Exit Patterns of Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 29(2), 140-153. doi:10.1177/019874290402900203
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Catongray, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Le Grand Robert. (2001) Le Grand Robert de la langue française, 2e édition dirigée par Alain Rey. Paris Dictionnaires Le Robert.



- Le Trésor de la langue française informatisé. (2004) version électronique du Trésor de la langue française, dictionnaire de référence des XIXe et XXe siècles en 16 volumes. réalisée par le laboratoire ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française): [En ligne], <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
- Leatherman, K. M. et Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' Attitudes toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36. doi:10.1080/10901020590918979
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. doi:10.1177/0271121414566014
- Legendre, R. (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation (Vols. 3). Montréal: Guérin.
- Leung, C. H. et Mak, K. Y. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842. doi:10.1080/13603110902748947
- Lian, W. B., Ying, S. H. K., Tean, S. C. H., Lin, D. C. K., Lian, Y. C. et Yun, H. L. (2008). Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44(4), 187-194. doi:10.1111/j.1440-1754.2007.01231.x
- Liang, L. et Gao, X. (2016). Pre-service and In-service Secondary School Teachers' Knowledge about Attention-deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Attitudes toward Students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 369-383. doi:10.1080/1034912X.2015.1123231
- Lifshitz, H., Glaubman, R. et Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. doi:10.1080/08856250410001678478
- MacFarlane, K. et Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(C), 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006
- Main, S. et Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teacher's beliefs about effective behavior management strategies reported self-efficacy. *The Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39. doi:10.14221/ajte.2008v33n4.3

- Massé, L., Bégin, J., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. doi:10.7202/1034491ar
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaric, C. (2014a). *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Nadeau, M. F., Couture, C., Verret, C. et Lanaris, C. (2014b). Soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA/H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68(4), 85-98. doi:10.3917/nras.068.0085
- Mattison, R. E., Gadow, K. D., Sprafin, J. et Nolan, E. E. (2002). Discriminant Validity of a DSM-IV-Based Teacher Checklist: Comparison of Regular and Special Education Students. *Behavioral Disorders*, 27(4), 304-316. doi:10.1177/019874290202700410
- McCaughey, T. J. et Strohmer, D. C. (2005). Prototypes as an Indirect Measure of Attitudes Toward Disability Groups. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(2), 89-99. doi:10.1177/00343552050480020301
- Mcguire, J. M., Scott, S. S. et Shaw, S. F. (2006). Universal designs and its application in educationnal environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175. doi:10.1177/07419325060270030501
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Difficultés de comportement: Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008c). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation: Document d'appui à la réflexion sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc. : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mintz, J. (2007). Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, 22(1), 3-8. doi:10.1111/j.1467-9604.2007.00438.x
- Monsen, J., Ewing, D. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. doi:10.1007/s10984-013-9144-8
- Morin, D., Crocker, A. G., Beaulieu-Bergeron, R. et Caron, J. (2013). Validation of the attitudes toward intellectual disability- ATTID questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292. doi:10.1111/jir.12008
- Nikki, E., Doxey, E. et Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal: Chenelière éducation.
- Ntinis, K. M., Neila, A., Nikolaidou, E., Papadimitriou, S., Papadopoulou, I., Fasoulas, A. et Hatzikonstantinidis, C. (2006). Inclusion and challenging behaviors: Greek general educators' perspectives. *The Behavior Analyst Today*, 7(1), 84-95. doi:10.1037/h0100146
- O'Toole, C. et Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish preservice teachers. *European*

*Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239-253.  
doi:10.1080/08856257.2013.768451

- Office québécois de la langue française. (2015) Office québécois de la langue française. Banque de dépannage linguistique. [En ligne], <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>.
- Opdal, L. R., Wormnæs, S. et Habayeb, A. (2002). Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability*, 48(2), 143-162. doi:10.1080/10349120120053630
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai. *Disability & Society*, 21(2), 231-242. doi:10.1080/09687590600617352
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 99-122). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., Rousseau, N. et Lainey, C. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. doi:10.7202/1007725ar
- Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois. (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives - Outil de valorisation de la recherche*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rakap, S. et Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi:10.1080/08856250903450848
- Rea, P. J., Mclaughlin, V. L. et Walter-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptionnal Children*, 68(2), 203-222. doi:10.1177/001440290206800204
- Romi, S. et Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. doi:10.1080/08856250500491880
- Roskam, I. (2015). Accompagner les enfants dits « difficiles » en milieu scolaire. . *Revue de psychoéducation*, 44(2), 351-381. doi:10.7202/1039259ar
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement.

Dans G. Morin (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2e éd., p. 133-146). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015a). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: Méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015b). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 5-48). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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.  
doi:10.7202/1007732ar
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8. Récupéré de: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. doi:10.1080/13632752.2013.769710
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. et Hessels, M. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 13(2), 237-254. Récupéré de: <https://web-b-ebsohost.com/acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=08ee6e90-7127-42a4-bf89-20c72aecb0c9%40sessionmgr101>
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs : changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New-York: Garland Pub.
- Thaver, T. et Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. doi:10.1080/13603116.2012.693399

- Thériault, C. (2011). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers* (2e éd.) Montréal: Les éditions Québecor.
- Toupin, J., Dory, M., Pauze, R., Mercier, H. et Fortin, L. (2000). Cognitive and social contributions to conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 333-344. doi:10.1111/1469-7610.00617
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. et Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLOS ONE*, 10(8). doi:10.1371/journal.pone.0137002
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone: d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. . Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-185). Ontario Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wang, M. C. (1997). Serving Students with Special Needs through Inclusive Education Approaches. *Laboratory for Student Success*, 1-33. Récupéré de: <https://eric-ed-gov.acces.bibl.ulaval.ca/?id=ED419076>
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. doi:10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x