

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : influences du programme de formation initiale à l'enseignement sur les attitudes des futures personnes enseignantes

par

Catherine Gauthier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès arts, M. A.

Maitrise en sciences de l'éducation

Mars 2020

© Catherine Gauthier, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : influences du programme de formation initiale à l'enseignement sur les attitudes des futures personnes enseignantes

par

Catherine Gauthier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-France Nadeau
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Line Massé
Université du Québec à Trois-Rivières

Codirectrice de la recherche

Éric Yergeau
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Mémoire accepté le 10 février 2020

SOMMAIRE

Encouragé par le courant de l'éducation inclusive promu à l'international, le Québec se dote de politiques qui soutiennent l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de la classe ordinaire. Ce courant, appuyé par la recherche scientifique pour ses nombreux bénéfices, semble cependant représenter un défi en ce qui concerne une partie des élèves inclus ; celle des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC). En effet, pour les personnes enseignantes qui en ont la responsabilité, leur inclusion en classe ordinaire est associée à un vécu difficile, au stress, à l'épuisement professionnel et à l'abandon de la profession. Plusieurs études soulèvent que les attitudes des personnes enseignantes à l'égard des élèves PDC sont plutôt négatives. Les attitudes seraient un élément important pour assurer le succès de l'éducation inclusive. La théorie tripartite des attitudes de Rosenberg suggère que celles-ci se manifestent selon trois composantes (Rosenberg et Hovland, 1966). Ainsi l'attitude aurait un aspect à la fois cognitif, affectif et comportemental. Elle serait également acquise de l'environnement de l'individu, expliquant donc que plusieurs études soulèvent que la formation initiale pourrait influencer les attitudes des futures personnes enseignantes. Pourtant, un manque de formation a été soulevé en ce qui concerne les élèves PDC lors de la formation initiale. De plus, il existe un écart entre la formation théorique et pratique au sein de cette formation, ce qui nous amène à penser que ces deux pôles de la formation peuvent avoir une influence différente. La présente étude s'intéresse aux attitudes des futures personnes enseignantes du primaire à l'égard de la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) en classe ordinaire. La recherche vise plus précisément à : 1) décrire ces attitudes et 2) mesurer en quoi la formation

initiale et ses pôles théoriques et pratiques permettent de prédire les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC. Mobilisant un devis transversal, descriptif-corrélationnel, 1491 futures personnes enseignantes ont rempli un questionnaire portant sur leurs attitudes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC et de leur formation initiale. Les analyses descriptives montrent que les personnes participantes interrogées entretiennent des attitudes plutôt positives. Les analyses de régression multiple démontrent l'effet de la formation initiale sur les attitudes des futures personnes enseignantes. Il apparaît que le programme, l'année d'étude et l'influence du formateur universitaire contribuent à prédire les attitudes des futures personnes enseignantes du primaire à l'égard de la scolarisation des élèves PDC. Les retombées sur la formation théorique et pratique et le soutien à l'insertion sont discutés à la lumière du cadre d'analyse de la théorie tripartite.

Mots-clés : Attitudes, futures personnes enseignantes, élèves présentant des difficultés comportementales, formation initiale, formation pratique, formation théorique, formateurs universitaires, personne enseignante associée.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	13
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	16
1. LA SCOLARISATION ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	16
1.1 DÉFINITION, CARACTÉRISTIQUES ET MANIFESTATIONS.....	16
1.2 DÉFINITIONS ORGANISATIONNELLES - LES ÉLÈVES HDAA	21
1.3 L'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	23
1.3.1 Au Québec	24
1.3.2 L'intégration versus l'inclusion.....	26
1.3.3 Les bénéfices de l'éducation inclusive.....	28
2. LES DÉFIS LIÉS À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES PDC	30
2.1 DIFFICULTÉS À MOBILISER DES PRATIQUES EFFICACES.....	30
2.2 LE MANQUE DE PRÉPARATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	35
2.2.1 État de la situation	35
2.2.3 Écarts dans la formation	38
2.3 LES ATTITUDES : UN FACTEUR D'INFLUENCE SUR LES PRATIQUES	40
2.3.1 Les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion	41
3. PROBLÈME DE RECHERCHE ET QUESTION GÉNÉRALE.....	44
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	46
1. L'ATTITUDE.....	47
1.1 LA CROYANCE.....	47
1.2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ATTITUDE	49
1.3 LES COMPOSANTES DE L'ATTITUDE ET LA THÉORIE TRIPARTITE.....	52
1.4 DÉFINITION DE L'ATTITUDE	55
2. LES FACTEURS D'INFLUENCE DES ATTITUDES.....	55
2.1 LE PROGRAMME DE FORMATION	56
2.2 PÔLE THÉORIQUE	57
2.3 PÔLE PRATIQUE.....	58
2.4 AUTRES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES	59

2.5 ANALYSE CRITIQUE DU CORPUS	60
2.6 UN PORTRAIT DE L'ÉTAT ACTUEL DES CONNAISSANCES	62
3. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	63
TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE	65
1. DEVIS DE RECHERCHE	65
1.1 ÉTUDE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	65
2. LES PARTICIPANTS	66
2.1 DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE.....	66
2.2 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	67
3. INSTRUMENTS DE MESURE	68
3.1 QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	68
3.2 L'ÉCHELLE D'ATTITUDES	68
3.3 QUESTIONNAIRE DES INFLUENCES.....	71
4. VARIABLES À L'ÉTUDE.....	71
4.1 VARIABLES DÉPENDANTES.....	71
4.2 VARIABLES INDÉPENDANTES	72
5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	73
5.1 PREMIER OBJECTIF	73
5.2 DEUXIÈME OBJECTIF	73
QUATRIÈME CHAPITRE. ARTICLE SCIENTIFIQUE.....	75
1. INTRODUCTION.....	77
2. PROBLÉMATIQUE.....	79
2.1 LA FORMATION INITIALE AU REGARD DES PRATIQUES	79
2.2 LES ATTITUDES ENVERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE	81
3. CADRE THÉORIQUE.....	82
3.1 L'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES ÉLÈVES PDC.....	82
3.2 L'ATTITUDE ET LA THÉORIE TRIPARTITE	83
3.3 LES ATTITUDES ET LA FORMATION INITIALE.....	84
Programme de formation.....	85
Pôle théorique.....	86

Pôle pratique.....	87
Autres caractéristiques individuelles.....	88
4. OBJECTIFS DE RECHERCHE	90
5. MÉTHODOLOGIE	91
5.1 PARTICIPANTS	91
5.2 DÉROULEMENT	93
5.3 INSTRUMENTS DE MESURE.....	94
5.4 ANALYSE DES DONNÉES	95
6. RÉSULTATS.....	96
6.1 ANALYSES PRÉLIMINAIRES.....	96
6.2 PORTRAIT DES ATTITUDES DES FUTURS ENSEIGNANTS ENVERS LES ÉLÈVES PDC.....	96
6.3 L'INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES ET DE FORMATION.....	99
7. DISCUSSION	102
8. LIMITES.....	106
9. CONCLUSION.....	106
CONCLUSION DU MÉMOIRE	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	111
ANNEXE A. QUESTIONNAIRE	124
ANNEXE B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	128
ANNEXE C. INFORMATIONS RELATIVES À L'ARTICLE.....	131
CHOIX DE LA REVUE	131
RÔLE DANS LA PRODUCTION DE L'ARTICLE.....	131
PUBLICATION DE L'ARTICLE	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Manifestations retrouvées chez les élèves en difficulté de comportement	20
Tableau 2. Élèves HDAA selon les difficultés retrouvées.....	22
Tableau 3. Pratiques efficaces avec les élèves PDC	33
Tableau 4. Répartition des énoncés du questionnaire selon les dimensions.....	70
Tableau 5. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'échantillon ($N=1491$).....	91
Tableau 6. Moyenne, Écart-type et Corrélations entre les variables.....	96
Tableau 7. Analyses de régression linéaire hiérarchique entre les variables indépendantes et les variables dépendantes d'attitudes cognitives, affectives et comportementales ($N = 1491$).....	98

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Répartition des Élèves HDAA au Québec.....	22
Figure 2. Schéma conceptuel de l'attitude selon Rosenberg et al. (1960).....	51
Figure 3. Concept d'attitudes.....	83
Figure 4. Représentation des variables de l'étude	89

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

HDAA	handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PDC	Présentant des difficultés comportementales
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention (avec ou sans) hyperactivité

REMERCIEMENTS

Ce projet de longue haleine a été pour moi un réel cheminement d'apprentissages autant au plan professionnel que personnel. Je parviens à la ligne d'arrivée pleine de fierté d'avoir été en mesure de surmonter mes obstacles, mais surtout convaincue d'avoir su bien m'entourer pour y parvenir. D'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Marie-France Nadeau, sans qui ce projet n'aurait jamais vu le jour. Merci de m'avoir exposée à une foule d'expériences, de m'avoir encouragée et conseillée, c'est ce qui m'a motivée et m'a permis d'avancer même dans les moments plus difficiles. De même, je souhaite remercier Line Massé et Éric Yergeau pour leurs précieux conseils concernant le cheminement de mon projet. Leurs commentaires et leurs questions ont été des déclencheurs à de nombreux apprentissages qui ont grandement contribué à ma formation.

Je ne saurai passer sous silence le support infailible de mon mari, Jean-Sébastien. Merci de ton écoute hors pair et des nombreuses heures données à réviser mes textes, à me conseiller et à me rassurer. Ton soutien exceptionnel m'a permis de terminer ce défi d'envergure et me permet encore de me lancer dans mes projets les plus fous. Merci d'être là. À mes parents, Nathalie et Gaétan et à mes amis les plus proches, Tanya, Éléna, Jannick, Marie-Claude, Anne et Jessie qui ont suivi l'évolution de ce parcours, merci d'avoir su m'écouter, m'épauler et me changer les idées tout au long de ma maîtrise. Je souligne également ma reconnaissance envers mes collègues d'études et de travail du CÉRTA. Ces petites et grandes discussions lors de nos marches et pauses café m'ont fait le plus grand bien.

En terminant, je tiens à remercier mes anciens élèves qui ont été le moteur de toutes mes réflexions et qui m'ont, sans le savoir, poussée à me dépasser pour tenter de trouver des réponses et des solutions à tous ces questionnements. Chacun d'entre eux a donné et donne encore du sens à ce que je fais aujourd'hui. Enfin, à toutes mes collègues enseignantes et enseignants, vous faites un travail extraordinaire, je lève mon chapeau à votre dévouement quotidien.

INTRODUCTION

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers est une préoccupation grandissante dans le monde de l'éducation et elle prend aujourd'hui une réelle ampleur politique et sociale. La diversité des apprenants et apprenantes est croissante dans les écoles (Bergeron et St-Vincent, 2011) et la classe ordinaire s'est profondément transformée au cours des dernières années. Nous retrouvons aujourd'hui, au sein des classes dites ordinaires, des élèves avec des profils d'apprentissage atypiques et très variés ; des élèves handicapés, des élèves avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et d'autres, souffrant de troubles divers. Ces changements dans le profil de la classe sont dus à une réorganisation en profondeur des systèmes scolaires et des philosophies qui les soutiennent.

Ces modifications organisationnelles sont tributaires du courant qu'est l'éducation inclusive. Celui-ci est d'ailleurs soutenu par les politiques ministérielles (Loi sur l'instruction publique, 2018 ; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2000) et la littérature scientifique à l'international (MacFarlane et Woolfson, 2013 ; Rousseau, Point et Vienneau, 2014 ; UNESCO, 2005). L'adoption de l'éducation inclusive entraîne une nécessité de changement dans la façon de gérer la classe ordinaire, puisque celle-ci s'ouvre à de nouvelles clientèles. Or, la mise en œuvre de l'éducation inclusive n'est pas toujours vécue positivement pour les personnes enseignantes (Boutin, Bessette et Dridi, 2015). Plus particulièrement, la scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) pose problème pour la plupart des acteurs du

milieu scolaire (Alvarez, 2007 ; Boutin et al., 2015 ; Fernet, Guay, Senécal et Austin, 2012 ; Gonzalez, Brown et Slate, 2008 ; Kokkinos, 2007).

D'une part, les personnes enseignantes tout comme les futures personnes enseignantes accusent un faible niveau de préparation reçu lors de la formation initiale à l'égard de la gestion des élèves PDC (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Sharma et Nuttal, 2016). D'autres études relèvent que les attitudes entretenues influencent les pratiques inclusives. En effet, les attitudes qu'entretiennent les personnes enseignantes et les futures personnes enseignantes faciliteraient ou nuiraient à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Mahat, 2008).

S'inscrivant dans le champ de la psychopédagogie, le mémoire qui suit propose d'explorer les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard des élèves PDC. En se basant sur des données issues d'une plus vaste étude (Nadeau, Massé, Gaudreau et Lessard, 2018), ce mémoire emprunte un devis quantitatif, transversal et corrélationnel. Il s'attardera à décrire ces attitudes, mais aussi à vérifier l'effet de différentes variables sur les attitudes des futures personnes enseignantes. Notre échantillon, composé de 1491 futures personnes enseignantes du primaire provenant de trois universités du Québec et de cinq programmes de formation ont rempli un questionnaire portant sur leurs attitudes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC ainsi que sur leur formation initiale. Des analyses de régression permettront, entre autres, de vérifier les variables qui peuvent exercer une influence sur les attitudes des futures personnes enseignantes dans le cadre de la formation initiale. Les résultats porteront un regard

sur la formation initiale. Ultiment, les données de cette recherche pourront avoir des retombés sur l’insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes en améliorant leurs pratiques auprès des élèves PDC.

Ce mémoire se divise en quatre grandes sections. Le premier chapitre s’attarde à discuter des différents éléments qui composent la problématique de notre objet d’étude. Nous y abordons la scolarisation des élèves PDC et les défis y étant associés. Le deuxième chapitre met de l’avant le cadre conceptuel choisi pour aborder l’objet d’étude. Nous discuterons principalement du concept théorique de l’attitude et nous dégagerons les facteurs susceptibles de les influencer par une revue de littérature. Le troisième chapitre fait état de la méthodologie empruntée. Le devis de recherche, les participants, les instruments utilisés et le plan d’analyse y seront présentés suivis d’un calendrier sommaire du cheminement prévu des travaux. Le quatrième chapitre présente l’article scientifique soumis à la *Revue canadienne de l’éducation*. Le mémoire se termine par une conclusion générale qui soulève les principaux résultats de l’étude.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

En milieu scolaire, l'adoption du courant de l'éducation inclusive entraîne notamment l'accueil des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) en classe ordinaire. Pour la personne enseignante, cela entraîne des changements au sein de sa classe, ne serait-ce que parce qu'elle ou il fait maintenant face à un éventail plus large de besoins éducatifs auxquels elle ou il doit répondre. Avant même d'aborder l'intervention auprès de ces élèves, il est d'abord question d'identifier les élèves PDC, car les manifestations qu'ils présentent sont à géométrie variable et peuvent différer d'un élève à l'autre. Les prochaines sections s'attarderont à circonscrire le terme d'élèves PDC comme entendu par le milieu scolaire pour les situer au sein des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) et du courant de l'éducation inclusive. Ensuite, nous aborderons les défis que pose la scolarisation des élèves PDC. Le chapitre se conclura par circonscrire le problème de recherche et sa question générale.

1. LA SCOLARISATION ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

1.1 Définition, caractéristiques et manifestations

Une importante distinction à effectuer lorsqu'il est question des comportements des élèves est la distinction entre les troubles du comportement et les difficultés comportementales. Cette distinction s'effectue généralement en fonction des manifestations présentées et selon leur fréquence, leur durée, leur intensité et leur constance (MEESR, 2015).

Les difficultés de comportement seraient généralement temporaires et surviendraient dans un contexte particulier avec une intensité variable. Elles sont des manifestations de réaction liées à un contexte particulier tel que la désobéissance, le mensonge ou la crise (Massé et al., sous presse). Ces difficultés peuvent provenir des caractéristiques personnelles de l'élève, survenir à la suite d'évènements de vie difficiles ou être le résultat d'une interaction dans l'environnement scolaire. Dans le cas des difficultés de comportement, elles peuvent être associées à un parcours développemental tout à fait normal. Il est en effet régulier qu'un enfant manifeste des comportements d'irritabilité et d'opposition envers l'autorité jusqu'à une certaine mesure (Massé et al., sous presse).

Les troubles de comportements se traduisent quant à eux par de sérieuses difficultés d'interaction sociales dans l'environnement scolaire, social ou familial de l'enfant (MEESR, 2015) qui peuvent nuire autant au développement de l'enfant atteint qu'à son entourage. Ils peuvent s'expliquer par une ou plusieurs inadaptations répétitives dans l'environnement de l'enfant (tel que des problèmes familiaux, scolaires ou personnels) et peuvent être considérés comme un signe de souffrance psychique chez l'enfant (MEESR, 2015). Le trouble du comportement nécessite une évaluation ainsi qu'un diagnostic effectué par une équipe multidisciplinaire à l'aide d'observations et d'instruments standardisés (MEQ, s.d.). Le trouble résiste habituellement à une saine gestion de la classe.

Les troubles et les difficultés peuvent se manifester de deux façons ; avec des comportements sur- ou sous-réactifs. Les comportements surréactifs sont extériorisés et peuvent

notamment faire référence à des actes d'intimidation ou de destruction, un refus persistant ou des mensonges, alors que les comportements sous-réactifs sont plutôt des comportements intériorisés qui passent souvent inaperçus tels que les comportements de passivité, de dépendance, de retrait, de tristesse, d'évitement ou de fatigue (MEESR, 2015).

Sur le plan des facteurs de risque que présente ce groupe d'élèves, mentionnons qu'il est composé principalement de garçons (MEESR, 2015), l'effectif scolaire comptant une fille en difficultés de comportements pour 5,5 garçons présentant les mêmes caractéristiques (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2001). Chez les filles, les difficultés comportementales se manifestent de manière plus diversifiée et plus complexe que chez les garçons (MEESR, 2015).

À l'âge scolaire primaire, les élèves qui présentent des difficultés de comportement peuvent être associés à des troubles concomitants (Déry et al., 2005). En effet, certains peuvent détenir les caractéristiques d'un trouble de l'opposition, du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) ou du trouble de la conduite (Déry et al., 2005 ; Déry, Denault et Lemelin, 2010). Ils peuvent également rencontrer quelques symptômes d'un ou de plusieurs de ces troubles sans nécessairement rencontrer le seuil clinique du diagnostic (Déry et al., 2005).

D'autres études ont aussi relevé que ces élèves avaient des déficits notables sur le plan des habiletés sociales (Desbiens, Royer, Fortin et Berrand, 1998 dans Déry et al., 2005). En aval, ils «ont aussi plus de chances d'avoir des problèmes sérieux d'inadaptation psychosociale à

l'adolescence et à l'âge adulte» (Déry et al., 2010, p. 182). Ces difficultés sont souvent persistantes à long terme, et ce, même si une aide est apportée (Déry et al., 2010).

Sur le plan familial, les élèves ayant un trouble ou une difficulté comportementale proviennent majoritairement de milieux socio-économiquement faibles (Simpson, Barbara Bloom, Cohen, Blumberg et Bourdon, 2005). Les difficultés de comportements sont souvent développées au sein de contextes familiaux difficiles tels que la pauvreté, les problèmes de santé mentale ou des pratiques parentales lacunaires (Déry et al., 2010). Sur le plan scolaire, ces élèves sont souvent sujets à avoir des retards. Ces retards scolaires peuvent être en partie expliqués par une présence réduite de la salle de classe, soit par des absences fréquentes ou en raison de retraits pour cause de comportements inadéquats (Déry et al., 2010).

Les manifestations des élèves ayant des lacunes au niveau comportemental sont à géométrie complexe et variable selon les élèves. Ainsi, plusieurs manifestations peuvent se trouver dans une salle de classe. Le tableau qui suit présente un échantillon d'exemples de manifestations retrouvées en milieux scolaires.

Tableau 1. Manifestations retrouvées chez les élèves en difficulté de comportement

Manifestations des élèves en difficulté de comportement	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agitation ▪ Provocation ▪ Remise en question de la personne enseignante ▪ Vulgarité ▪ Manque de respect ▪ Retards ▪ Difficultés d'adaptation au changement ▪ Forte excitation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refus de travailler ▪ Agressivité ▪ Violence ▪ Intimidation ▪ Délinquance ▪ Consommation ▪ Hyperactivité/impulsivité ▪ Rejet de l'échec, de l'erreur

Source. Académie Toulouse, 2018 ; Lacroix et Potvin, 2009.

De par ce bref survol, il est possible de comprendre que les difficultés comportementales sont des manifestations qui relèvent de caractéristiques complexes, irrégulières et variables selon l'enfant qui les manifeste. Ainsi, une définition univoque s'avère plutôt difficile à établir. Puisque notre projet s'attarde principalement à la population des futures personnes enseignantes et à leur perception des élèves PDC, nous retiendrons la définition de Gaudreau et Nadeau (2015) pour se référer au concept d'élèves PDC, soit « l'ensemble des élèves présentant des problèmes de comportement à partir du moment où ils sont perçus comme tels par [la personne future enseignante], qu'il s'agisse d'élèves jugés à risque ou d'élèves en trouble du comportement » (p. 2). Cette définition renvoie donc à tout élève qui manifeste des comportements problématiques qu'il présente un trouble diagnostiqué ou simplement des difficultés. Seuls ceux présentant des difficultés surréactives seront traités dans ce projet, puisque ces difficultés sont celles qui semblent poser un plus grand défi pour les futures personnes enseignantes.

Au niveau organisationnel, les élèves PDC se situent au sein du groupe des élèves HDAA (handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Pour mieux situer comment ces élèves sont classés au sein du système scolaire québécois, la section suivante abordera ce sujet.

1.2 Définitions organisationnelles - Les élèves HDAA

L'appellation élèves HDAA est largement utilisée depuis de nombreuses années par le gouvernement et les institutions scolaires pour se référer aux élèves qui présentent des difficultés qui peuvent nuire à leur cheminement scolaire (Ducharme, 2008). Le terme regroupe à la fois deux catégories d'élèves ; soit les élèves handicapés (H) et ceux en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (DAA). L'élève présentant des difficultés comportementales se retrouve dans cette dernière, qui inclut aussi les élèves à risque qui sont des élèves

qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2007, p. 24)

Ainsi, les élèves à risque présentent certaines caractéristiques ou symptômes découlant de diverses difficultés, mais qui n'ont pas de diagnostic. Le tableau 2 qui suit aide à situer les différentes difficultés en fonctions des catégories présentées plus haut.

Tableau 2. Élèves HDAA selon les difficultés retrouvées

H	DAA	
Élèves handicapés	Élèves en difficultés d'apprentissage	Élèves en difficulté d'adaptation
<ul style="list-style-type: none"> • Déficience intellectuelle moyenne à sévère • Déficience motrice • Déficience visuelle • Déficience auditive • Trouble du spectre autiste 	<ul style="list-style-type: none"> • Trouble du langage • Dyslexie/Dysorthographe • Dyspraxie • Déficience intellectuelle légère 	<ul style="list-style-type: none"> • Trouble de comportement • Trouble grave du comportement
	Élèves à risques	

Source. St-Onge, Joncas et Picard, 2004.

Le nombre d'élèves HDAA a connu une hausse de 34 % en moins de 15 ans et représente aujourd'hui un peu plus de 20 % de l'effectif scolaire (Couturier et Hurteau, 2018). Au Québec, à travers l'ensemble des élèves HDAA, il est difficile de répertorier le nombre exact d'élèves PDC, puisque la recension de ces élèves ne se fait pas de manière systématique ni uniforme à travers le système éducatif et qu'il « n'est pas possible d'isoler statistiquement les élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement de l'ensemble des élèves [en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage] » (MEESR, 2015, p. 9). Néanmoins, la recension des élèves HDAA s'effectue sur les données provenant des plans d'intervention mis en place dans les écoles. La figure 1 représente la répartition des élèves HDAA selon les dernières données du ministère (2015).

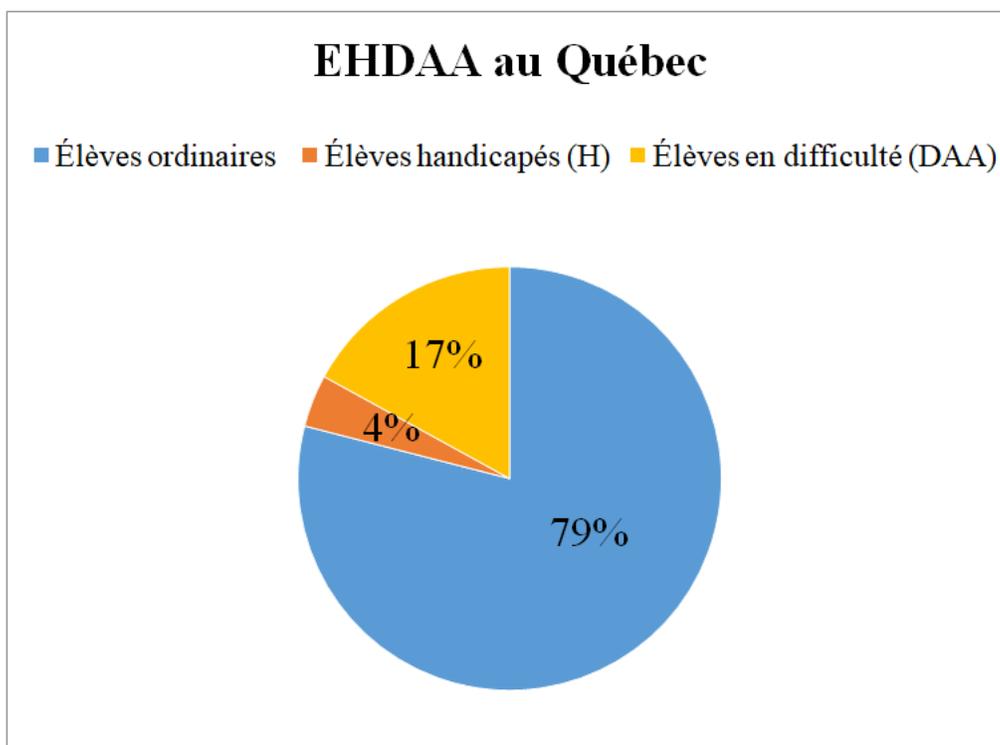


Figure 1. Répartition des élèves HDA au Québec

Les dernières sections ont permis de mieux comprendre les caractéristiques et les manifestations des élèves PDC et leur situation au niveau organisationnel. Il faut comprendre que dans le système éducatif actuel, la scolarisation des élèves HDA, incluant les élèves PDC, est d'abord envisagée au sein même des écoles et des classes ordinaires. Ce fait s'explique par le courant de l'éducation inclusive qui a pris, dans les dernières années, une certaine importance dans la société québécoise.

1.3 L'éducation inclusive

L'éducation inclusive se traduit par un courant découlant du droit humain qui s'appuie sur le principe que tous les élèves peuvent être scolarisés au sein de la même école, sans égard à

leurs différences individuelles. Les sections suivantes aborderont ce thème davantage en profondeur en le situant au Québec, et en soulignant ses bénéfices.

1.3.1 Au Québec

Depuis plus de vingt ans, l'éducation inclusive est largement soutenue par la littérature scientifique (MacFarlane et Woolfson, 2013 ; Rousseau et al., 2014 ; UNESCO, 2005) et encadrée par plusieurs politiques ministérielles (Loi sur l'instruction publique, 1988 ; MEQ, 1999) autant au Québec qu'à l'international. Lors de la déclaration de Salamanque, ce sont 92 pays qui ont déclaré leur volonté d'encourager la scolarisation de tous les élèves dans le système éducatif régulier (UNESCO, 1994). Au Canada, le mouvement de l'éducation inclusive est adopté par plusieurs provinces et territoires qui « déploient des politiques ministérielles qui obligent ou tout au moins incitent les établissements scolaires à intégrer en classe ordinaire les [élèves HDAA] » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p. 274).

La classe ordinaire est celle qui se situe dans le milieu le plus naturel de l'élève et réfère généralement à l'école de quartier du secteur régulier. À contrario, la classe spéciale accueille des élèves à besoins éducatifs particuliers, selon leurs difficultés, en plus petit nombre et relève généralement du secteur de l'adaptation scolaire. Ces classes peuvent se trouver au sein des écoles de quartier ou même dans des écoles spécifiquement dédiées à la scolarisation des élèves ayant des défis spécifiques. Au Québec, le placement de l'élève en classe ordinaire est d'abord envisagé pour la scolarisation de l'ensemble des élèves.

Les politiques qui encadrent l'éducation inclusive au Québec sont nombreuses. Le rapport COPEX, émis en 1976, amorce cette restructuration en proposant la mise en place d'un modèle en cascade qui favorise la normalisation de l'éducation des élèves HDAA (Leonard et Duclos, 2013). Par la suite, plusieurs politiques ministérielles ont soutenu le mouvement vers l'inclusion scolaire. L'article 235 de la loi sur l'instruction publique (1988) en fait d'ailleurs partie en stipulant que :

La commission scolaire adopte [...] des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

Les commissions scolaires détiennent donc un rôle important dans l'organisation des services apportés aux élèves en difficulté. En effet, ces dernières s'assurent de la répartition équitable des ressources ainsi que l'organisation de ces services auprès des élèves HDAA (MEESR, 2015).

Relevant de la commission scolaire, l'école met sur pied un projet de réussite qui permet, entre autres, d'établir les moyens à mettre en place en ce qui concerne l'encadrement des élèves

HDAA (MEESR, 2015). Parallèlement, la Politique de l'adaptation scolaire mentionne que « la norme générale est l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaires en raison des avantages que cela procure habituellement » (MEQ, 2000, p. 23). Cette politique a d'ailleurs comme orientation fondamentale d'aider les élèves HDAA à réussir scolairement et socialement en acceptant que cette réussite puisse se traduire différemment de la norme générale (MEESR, 2015). C'est ainsi balisé par ces politiques ministérielles qu'évolue l'éducation inclusive dans les écoles du Québec.

1.3.2 L'intégration versus l'inclusion

Le mouvement inclusif est d'abord apparu sous le nom d'intégration et représente le premier effort pour inclure les élèves HDAA dans les classes ordinaires. L'intégration se distingue de l'inclusion, car elle repose sur le fait d'accueillir l'enfant en difficulté dans l'école ordinaire sans toutefois changer les modalités de l'institution. Ainsi, l'élève est le bienvenu, mais c'est à lui de s'adapter à l'environnement scolaire (Avramidis et al., 2000). Concrètement, une école pratiquant l'intégration scolaire accueillerait l'enfant en difficulté au sein d'une classe ordinaire sans que l'école n'apporte de modifications à son fonctionnement (Rousseau et al., 2014).

Faisant suite à l'intégration, un deuxième mouvement est apparu ; celui de l'inclusion scolaire. L'inclusion se traduit par la nécessité que l'école s'adapte elle-même aux besoins de tous les enfants qui s'y scolarisent, entraînant alors une réelle restructuration de l'environnement scolaire (Rousseau et al., 2014). L'école inclusive accueillerait donc non seulement l'élève

HDAA, mais lui fournirait également les ressources humaines et matérielles nécessaires pour atteindre son meilleur développement éducatif et social au sein même de la classe ordinaire (Rousseau et al., 2014). L'inclusion repose donc sur une philosophie qui met de l'avant la participation de tous les élèves à la vie scolaire et sociale, sans tenir compte de leurs différences et du même fait, en abolissant les systèmes ségrégués d'écoles spéciales (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ce mouvement a entraîné des changements dans les systèmes scolaires de plusieurs pays en abandonnant le système double et en accueillant les élèves HDAA dans le système régulier (De Boer, Pijl et Minnaert, 2011 ; UNESCO, 2005). L'inclusion scolaire supporte donc l'équité comme valeur fondamentale d'une société (Avramidis et al., 2000).

Malgré les politiques mises de l'avant, l'approche québécoise s'inscrit davantage dans une démarche d'intégration scolaire, puisque le plus grand nombre d'élèves HDAA sont intégrés, mais que les écoles et les classes spéciales sont maintenues pour plusieurs élèves (Bergeron et St-Vincent, 2011). Avec les politiques éducatives en vigueur, il est peu surprenant que les dernières statistiques du ministère de l'Éducation montrent une augmentation du nombre d'élèves HDAA scolarisés en classe ordinaire. Le rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire (Gaudreau et al., 2008) a relevé que les taux d'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire étaient de 70 % au préscolaire, de 80 % au primaire et de 49 % au secondaire en 2005-2006, ces derniers ayant augmenté des taux de 2002-2003. Notons que c'est au primaire que les taux d'intégration sont les plus élevés (Bergeron et St-Vincent, 2011). Il est cependant à souligner que malgré les politiques en vigueur, le quart des élèves HDAA sont placés en classes spéciales (Déry et al., 2005).

Dans le cadre de ce projet, nous utiliserons le terme de l'éducation inclusive même si l'approche québécoise s'inscrit davantage dans la visée de l'intégration. Les raisons qui soutiennent ce choix sont que le terme inclusif est davantage utilisé dans la littérature scientifique, mais aussi parce que l'éducation inclusive est davantage appuyée et encouragée pour les bénéfices que nous discuterons dans les prochaines lignes.

1.3.3 Les bénéfices de l'éducation inclusive

L'UNESCO décrit les écoles inclusives comme le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de construire une société inclusive et de réaliser l'éducation pour tous (2005). L'éducation inclusive prend racine dans deux piliers fondamentaux qui justifient son implantation dans la société ; d'abord que tous les élèves détiennent le droit d'être scolarisés dans une école ordinaire et ensuite que l'éducation inclusive est la méthode la plus efficace pour scolariser l'ensemble des élèves que le système séparé (Lindsay, 2007). En effet, les écoles inclusives permettraient notamment d'améliorer le développement social des élèves en raison de l'influence positive des pairs, d'augmenter l'engagement scolaire des élèves inclus et de développer la sensibilité des autres élèves et des personnes enseignantes envers les élèves à besoins éducatifs particuliers (Rousseau et al., 2014). Par ailleurs, les pratiques inclusives auraient un effet bénéfique sur la lecture, l'écriture ainsi que sur l'autonomie des élèves intégrés (Rousseau et al., 2014). Mentionnons également que l'exclusion scolaire peut éventuellement se traduire par l'échec de l'insertion sociétale des élèves HDAA, ce qui entraîne des coûts sociaux et financiers importants (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013).

Malgré les apports de l'éducation inclusive, il semble que peu d'écoles adoptent des pratiques inclusives et qu'une majorité de ces institutions reposent davantage sur le principe de l'intégration (Rousseau et al., 2014). En vérité, les pratiques d'enseignement traditionnelles et uniformes sont encore bien ancrées dans les pratiques enseignantes actuelles (Gaudreau et al., 2008). Ceci dit, il semble cependant important de nuancer nos propos, car plusieurs recherches effectuées sur l'efficacité de l'inclusion présentent des résultats mitigés ou non concluants (Lindsay, 2007).

Les études effectuées sur l'inclusion scolaire démontrent que de tous les élèves HDAA, ceux qui présentent des difficultés comportementales sont fréquemment rapportés comme le groupe le plus difficile à intégrer (Avramidis et Norwich, 2002 ; Cook, 2001 ; de Boer et al., 2011 ; Grieve, 2009 ; Lifshitz, Glaubman et Issawi, 2004 ; Lindsay, 2007) et celui vivant le plus d'exclusion à l'école (Achilles, Mclaughlin et Croninger, 2007 ; Rousseau et al., 2014 ; Zhang, Katsiyannis et Herbst, 2004). Dans leur méta-synthèse, Rousseau et ses collaborateurs (2014) mentionnent que les élèves PDC seraient le seul groupe d'élèves en difficulté qui soulève des réserves quant à leur inclusion en classe ordinaire. L'éducation inclusive étant largement soutenue et encouragée au Québec comme ailleurs pour ces nombreux bénéficiaires, il est donc pertinent de se questionner quant aux conditions qui font que, de tous les élèves HDAA, les élèves PDC sont les plus difficiles à inclure. Les prochaines sections s'attarderont donc à discuter des défis associés à la scolarisation des élèves PDC.

2. LES DÉFIS LIÉS À LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES PDC

Plusieurs études et politiques ministérielles mettent de l'avant la personne enseignante comme l'actrice centrale et principale de l'inclusion scolaire, puisqu'elle ou il a la responsabilité d'adapter les programmes et de coordonner les services offerts aux élèves HDAA (MEQ, 1999 ; Rousseau et al., 2014). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2005) soutient d'ailleurs qu'après les facteurs socio-économiques et le rôle parental, la qualité de l'enseignement s'avère l'élément le plus important pour favoriser la réussite de ces élèves. La synthèse d'Hattie (2012) en témoigne aussi, puisqu'il établit clairement que la personne enseignante est la variable qui influence le plus positivement les apprentissages des élèves.

Pourtant, les personnes enseignantes perçoivent l'éducation inclusive comme un travail supplémentaire (Avramidis et Norwich, 2002) pour lequel le temps manque (Mukamurera et Balleux, 2013). Concrètement, l'inclusion des élèves HDAA alourdirait la tâche quotidienne des enseignants de 71 % au primaire (Boutin et al., 2015). Dans les prochaines sections, nous aborderons plus spécifiquement trois défis liés à la scolarisation des élèves PDC, soit la difficulté à mobiliser des pratiques efficaces auprès de ces élèves, le manque de préparation des personnes enseignantes sur le sujet et les attitudes entretenues à leur égard.

2.1 Difficultés à mobiliser des pratiques efficaces

Prenant appui sur les principes de l'éducation inclusive, les documents mettant de l'avant ce courant préconisent que les acteurs du milieu scolaire tentent d'adhérer à une vision plus

sociale des défis présentés par les élèves ayant des difficultés (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017). Ces principes amènent alors une nécessité des changements dans les systèmes scolaires, mais également dans les pratiques des personnes enseignantes. Une pratique plus inclusive se traduit, entre autres, par l'usage d'interventions qui s'appliquent à l'ensemble des besoins des élèves. Il s'agit aussi de prendre une certaine distance avec le diagnostic médical de l'enfant, de faire équipe avec les spécialistes, de se préoccuper de la qualité de l'expérience scolaire de l'élève et d'évaluer et de réévaluer les dispositifs mis en œuvre pour aider l'élève en difficulté (CSÉ, 2017).

Pour répondre aux besoins des élèves, incluant les élèves PDC, les interventions préventives qui s'adressent à l'ensemble des élèves sont recommandées pour favoriser les comportements prosociaux. La mise en place d'une pratique inclusive n'est pas une opération unique, mais bien à l'implantation d'un ensemble d'actions qui aboutiront à une qualité élevée d'enseignement puisqu'elles répondent aux besoins éducatifs de la grande majorité des apprenants de la classe ordinaire. De manière générale, les interventions proactives sont à privilégier avec les élèves PDC, même si certaines interventions réactives peuvent également être efficaces (MÉESR, 2015).

Les pratiques proactives sont celles mises en place avant même l'apparition des comportements perturbateurs dans l'objectif de prévenir cette apparition (Nadeau et al., 2017). Les pratiques proactives reconnues efficaces pour prévenir les difficultés comportementales sont nombreuses, mais la mise en place d'un bon climat de classe où les attentes sont claires est

primordiale (Mayer, 2001, dans Gaudreau, 2011). Les pratiques pouvant être mises en place dans ce cadre sont souvent des ajustements dans l'environnement d'apprentissage ou des mesures pour faciliter l'apparition du comportement prosocial (Nadeau et al., 2017). De plus, une intervention proactive pourrait faire diminuer les risques de problèmes de comportement plus tard dans la scolarisation de ces élèves (Hamre et Pianta, 2001).

Les pratiques réactives sont employées suite aux comportements perturbateurs de l'élève (Nadeau et al., 2017). Elles visent à réduire l'apparition des comportements non désirés et les remplacer par des comportements appropriés. Les pratiques réactives efficaces avec les élèves PDC sont principalement des pratiques réactives positives qui se basent sur le renforcement (Nadeau et al., 2017). Le tableau qui suit résume quelques pratiques efficaces à mettre en place de manière générale pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Tableau 3. Pratiques efficaces avec les élèves PDC

Pratiques proactives	Pratiques réactives
<ul style="list-style-type: none"> - Aménagement efficace de la classe - Bonne planification de l'enseignement - Ajustement ou variation des techniques d'enseignement - Bonne gestion du temps - Établissement de règles et attentes claires - Mises en place de routines - Enseignement des comportements prosociaux - Utilisation de techniques pour favoriser l'autorégulation - Établissement d'une saine relation maître-élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement verbal des comportements prosociaux - Ignorance intentionnelle - Conséquences logiques - Réparation

Source. Nadeau et al., 2017 ; Gaudreau et Nadeau, 2015.

Bref, les élèves PDC répondent positivement aux interventions efficaces, employées correctement et faisant l'objet d'un suivi (Royer, 2005). Certes, les interventions efficaces des personnes enseignantes renforcent les comportements appropriés et contribuent à améliorer l'ambiance de l'école (DuPaul et Eckert, 1997). Au contraire, certaines pratiques ont un effet négatif avec les élèves PDC. Il appert que l'utilisation de sanctions sévères telles que la retenue est contre-productive pour ces élèves (Payne, 2015). L'utilisation de pratiques coercitives et punitives fait décroître le temps de classe des élèves PDC et accroître l'occurrence des comportements chez ces élèves (Shook, 2012). De même, l'expulsion des élèves PDC est une pratique commune dans les milieux scolaires (Skiba et Knesting, 2001, dans Achilles et al., 2007). Toutefois, cette stratégie renforce le problème et contribuerait au désengagement scolaire

et social de l'élève (Skiba, 2002, dans Achilles et al., 2007). Ces élèves sont alors plus à risque de vivre de la marginalisation dans la société (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Ainsi, la recherche appuie largement certaines pratiques qui sont considérées comme plus efficaces que d'autres auprès des élèves PDC. Pourtant, il existe un écart entre les constats actuels en matière de pratiques efficaces et les pratiques actuellement mises en place dans les écoles et les classes (Royer, 2005). Pour la personne enseignante, le stress généré par la gestion des comportements entraîne un cercle vicieux, car il affecte négativement la réaction des personnes enseignantes qui, en situation de stress, utilisent davantage de pratiques coercitives non recommandées envers ces élèves (Alvarez, 2007). Dans le même sens, les personnes enseignantes qui entretiennent la croyance qu'ils ne sont pas responsables d'inclure les élèves PDC et qui blâment les élèves pour leurs comportements sont plus susceptibles d'entretenir des émotions négatives envers les élèves et de réagir de manière punitive (Poulou et Norwich, 2000, dans Elik, Wiener et Corkum, 2010). La personne enseignante ayant un manque de flexibilité, une vision traditionnelle de l'enseignement ainsi qu'une centration sur le programme constituerait des conditions qui nuiraient à l'éducation inclusive (Rousseau et al., 2014).

L'élève PDC peut subir les conséquences d'une inclusion mal effectuée. Si ces comportements ne sont pas pris en charge de manière efficace, le développement scolaire et social de cet élève peut être sérieusement entravé (French et Conrad, 2001). Ajoutons que l'école peut comporter une source de stress chez ces élèves en raison, entre autres, des interactions négatives avec les pairs et du faible rendement scolaire (Rousseau et al., 2014).

En somme, les pratiques adoptées par les personnes enseignantes exercent beaucoup d'influence sur la qualité de l'inclusion qui s'opère dans sa classe. Malgré le rôle central qu'occupe la personne enseignante dans l'implantation d'une éducation inclusive, il semble que les personnes enseignantes tout comme les futures personnes enseignantes ne se sentent pas prêtes à l'inclusion, surtout en ce qui concerne les élèves PDC (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; de Boer et al., 2011 ; Grieve, 2009 ; Sharma et Nuttal, 2016). Enseigner à des élèves PDC demande de mobiliser plusieurs compétences professionnelles difficiles à acquérir tout en ayant, en même temps, une excellente maîtrise de soi (Gaudreau et Nadeau, 2015). Ces compétences nécessitent une préparation adéquate et suffisante. D'ailleurs, les personnes enseignantes en exercice pointent souvent du doigt la formation initiale reçue comme étant la cause de leurs difficultés. La prochaine section s'attardera à cet élément.

2.2 Le manque de préparation des personnes enseignantes

2.2.1 État de la situation

Commençons par situer la formation à l'enseignement au Québec. Celle-ci peut prendre deux formes ; la formation initiale et la formation continue. La formation initiale est comprise au sens de la formation universitaire de base acquise pour occuper la fonction enseignante. Les baccalauréats qui mènent à la fonction enseignante au primaire sont au nombre de deux : les baccalauréats à l'enseignement primaire général et les baccalauréats en adaptation scolaire. Le premier s'adresse principalement aux futures personnes enseignantes des classes ordinaires alors que le deuxième type s'adresse aux futures personnes enseignantes des classes d'adaptation

scolaire (classes spéciales). Au Québec, ces deux formations durent quatre ans et offrent une alternance de formation théorique (cours) et de formation pratique (stage). La complétion du baccalauréat mène à l'obtention d'un brevet d'enseignement. La formation continue, pour sa part, s'adresse aux personnes enseignantes en exercice ayant déjà complété la formation initiale. Ce type de formation peut prendre une variété de formes et se caractérise par sa ponctualité et son aspect facultatif. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous attarderons plus spécifiquement à la formation initiale, puisque l'intérêt de ce projet se situe au niveau des futures personnes enseignantes.

Les études qui abordent le sujet de la préparation des personnes enseignantes en regard à la scolarisation des élèves PDC soulèvent un besoin important de formation à cet égard (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Boutin et al., 2015 ; Royer, 2005). Dans le rapport sur l'intégration scolaire de Boutin et ses collaborateurs, 62 % des personnes enseignantes interrogées déclarent ne pas détenir les compétences nécessaires pour intégrer les élèves HDAA (2015). Cette expertise manquerait dans une proportion d'environ 65 % aux personnes enseignantes du primaire (Boutin et al., 2015). Plus spécifiquement en ce qui concerne les élèves PDC, une étude effectuée auprès de 1373 personnes enseignantes du primaire indique que 65 % de l'échantillon juge qu'une formation additionnelle sur les élèves PDC est nécessaire (Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2016).

Dans le même sens, l'étude de Bonvin et Gaudreau (2015) a été menée pour décrire les impressions des futures personnes enseignantes quant à la qualité de la formation initiale reçue.

Ces chercheurs ont comparé la préparation perçue de 199 futures personnes enseignantes suisses et québécoises en ce qui concerne la gestion des comportements difficiles en classe ordinaire. Ils ont conclu que les futures personnes enseignantes des deux régions estiment que leur formation théorique a peu contribué au développement de leurs compétences de gestion de classe et qu'ils se sentent peu outillés pour inclure les élèves PDC. Les futures personnes enseignantes québécoises de l'échantillon ($n = 80$) étaient plus négatives envers leur formation que leurs camarades suisses ; seulement 1,3 % de l'échantillon québécois qui se dit prêt à accueillir un élève en difficulté de comportement dans leur classe, alors que 14,5 % des Suisses affirment la même chose.

Bien que la formation ne semble pas satisfaire les besoins des futures personnes enseignantes, il a pourtant été relevé que la formation influencerait positivement les comportements des futures personnes enseignantes, ce qui améliorerait les comportements des élèves et leur environnement de classe en général (Alvarez, 2007). De plus, la formation exercerait une influence sur les réactions des futures personnes enseignantes envers les comportements difficiles dans la classe (Alvarez, 2007). De ce fait, une intervention inadéquate due à un manque de connaissances de la part des futures personnes enseignantes risque d'amplifier les comportements de l'enfant (Royer, 2005). Les personnes enseignantes qui n'ont pas reçu de formation spécifique aux élèves PDC courent davantage le risque d'avoir des affects négatifs tels que la colère, de vivre du stress et de se sentir moins compétents que les personnes enseignantes mieux formées, qui elles, sont plus susceptibles de proposer des interventions positives (Alvarez, 2007).

Les personnes enseignantes ayant un manque de formation seraient aussi moins enclines à accommoder les élèves en difficulté (Forlin, Loreman, Sharma et Earle, 2009). Dans le même sens, l'étude de Reupert et Woodcock (2010) mentionne que les futures personnes enseignantes plus avancées dans leur formation utilisent davantage de pratiques proactives que les futures personnes enseignantes qui sont au début de leur programme. En bref, la formation viendrait modifier l'efficacité et les attitudes des futures personnes enseignantes envers l'éducation inclusive (de Boer et al., 2011 ; Sharma et Nuttal, 2016).

2.2.3 Écarts dans la formation

Bien que la formation tient une certaine importance quant aux pratiques et aux attitudes entretenues par les personnes enseignantes et les futures personnes enseignantes, il semble exister des divergences au sein de celle-ci, notamment en ce qui concerne la formation théorique et pratique et en ce qui concerne la formation au régulier et celle en adaptation scolaire.

D'abord, même si très peu d'études se sont attardées à cet aspect, certaines études relèvent que les futures personnes enseignantes n'accordent pas la même importance à la formation théorique (cours) qu'à la formation pratique (stage). Dans l'étude de Bonvin et Gaudreau (2015), la majorité des 199 futures personnes enseignantes interrogées reconnaissent que leurs compétences actuelles en matière de gestion des comportements proviennent davantage de leurs expériences pratiques de stage que de leur formation théorique à cet égard. En effet, les personnes enseignantes en formation tendent à voir la théorie et la pratique comme opposée et

croient que la théorie appartient au monde universitaire et ne peut être appliquée à la pratique (Sjølie, 2014). Une autre étude mobilisant des entrevues et des groupes de discussion auprès de quatorze nouveaux diplômés relève que, durant leur formation initiale, les futures personnes enseignantes valorisent autant la pratique que l'aspect théorique. Cependant, une fois sur le marché du travail, ces mêmes étudiants valorisent davantage la pratique en s'appuyant sur les personnes enseignantes d'expérience (Allen, 2009). Par contre, malgré une solide formation théorique, les futures personnes enseignantes peuvent déconstruire ces apprentissages dans le cadre de leur formation pratique ou de leur insertion professionnelle en s'appuyant sur des connaissances transmises par des personnes enseignantes en pratique qui n'utilisent pas elles-mêmes les pratiques reconnues efficaces (Scheeler, Budin et Markelz, 2016).

Il semble aussi y avoir des différences entre les programmes de préparation des personnes enseignantes, notamment, une dissonance est soulevée entre les personnes enseignantes de la formation générale et ceux de la formation en adaptation scolaire. Les futures personnes enseignantes du programme d'adaptation scolaire semblent mieux préparées à l'inclusion et entretiennent de meilleures attitudes à cet égard (McHatton et Parker, 2013). De plus, ces futures personnes enseignantes auraient de meilleurs sentiments d'efficacité personnelle en ce qui concerne l'éducation inclusive (Brownell et al., 2005, dans Hsein, 2007). Les personnes enseignantes de la formation générale ont moins de stratégies efficaces en matière de gestion des comportements comparativement aux personnes enseignantes de l'adaptation scolaire (Evans, Weiss et Cullinan, 2012) et ils sont moins enclins à les mettre en pratique (Reupert et Woodcock,

2010). La formation générale s'avèrerait donc plutôt lacunaire en termes de préparation à l'éducation inclusive (Hsein, 2007).

Alors que les personnes enseignantes attribuent cette situation à un manque de préparation, des études suggèrent que cette formation influence les attitudes qui à leur tour exercent une influence sur les pratiques enseignantes (Hsein, 2007 ; Mahat, 2008). Dans cette perspective, les attitudes seraient donc un facteur d'influence considérable dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les élèves PDC. La prochaine section s'attardera à explorer les attitudes des personnes enseignantes et des futures personnes enseignantes et leur rôle.

2.3 Les attitudes : un facteur d'influence sur les pratiques

Les attitudes des personnes enseignantes en ce qui concerne l'inclusion scolaire ont connu un intérêt marqué dans les études des dernières années. En effet, elles joueraient un rôle prépondérant dans l'implantation de politiques éducatives, telles que l'inclusion scolaire (MEQ, 2000 ; Rousseau et al., 2014). Les attitudes qu'entretiennent les personnes enseignantes faciliteraient ou nuiraient significativement à l'inclusion des élèves (Avramidis et al., 2000). Il est proposé que les attitudes des personnes enseignantes, avec leurs comportements, seraient un élément clé du succès ou de l'échec de l'inclusion (Avramidis et Norwich, 2002). Des attitudes positives entretenues par les personnes enseignantes reflètent l'acceptation de l'enfant en difficulté au sein de l'école (Avramidis et Norwich, 2002 ; Hsein, 2007). L'étude de Grieve (2009) démontre l'importance des attitudes des personnes enseignantes, puisque ces dernières influencent significativement la façon dont l'inclusion s'opère au sein d'une école. Étant donné

la pertinence de l'attitude dans le cadre de l'éducation inclusive, la partie qui suit présentera sommairement les attitudes qu'entretiennent futures personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion scolaire.

2.3.1 Les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion

Dans le cas des futures personnes enseignantes, les études recensées supportent largement que ces dernières entretiennent des attitudes positives en ce qui concerne l'éducation inclusive entendue au sens général (Ahsan, Sharma et Deppeler, 2012 ; Avramidis et al., 2000 ; Berry, 2010 ; Fernández, 2017 ; Haq et Mundia, 2012 ; Kim, 2011 ; Main et Hammond, 2008 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Romi et Leyser, 2006 ; Silverman, 2007 ; Subban et Mahlo, 2017).

Malgré l'endossement général des futures personnes enseignantes en ce qui concerne l'éducation inclusive, il appert que le type de difficulté que présente l'enfant influe sur les attitudes des futures personnes enseignantes (Cook, 2002 ; Hastings et Oakford, 2003). En ce qui concerne les types de difficultés qui génèrent des attitudes plus positives, les futures personnes enseignantes entretiennent les attitudes les plus favorables envers les élèves ayant des difficultés de langage (Ahsan et al., 2012 ; O'Toole et Burke, 2013), d'attention (Ahsan et al., 2012), ceux qui échouent aux examens et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage (Ahsan et al., 2012 ; Cook, 2002). L'étude de Forlin, Sharma et Loreman (2007) a également soulevé que les élèves qui ont des difficultés sociales telles que la timidité ou de la difficulté à s'exprimer suscitent des attitudes plus favorables chez les futures personnes enseignantes.

En ce qui a trait aux groupes d'élèves qui suscitent des attitudes négatives, la littérature scientifique supporte largement que ce soit les élèves PDC qui tiennent cette place chez les futures personnes enseignantes (Forlin, Sharma et Loreman, 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Hastings et Oakford (2003) ont questionné 93 futures personnes enseignantes du Royaume-Uni sur leurs attitudes envers l'inclusion des élèves. Les élèves PDC étaient la catégorie d'élèves jugée la plus probable d'avoir un effet négatif sur les autres élèves, la personne enseignante et l'environnement scolaire. Une autre étude se déroulant au Royaume-Uni a obtenu des résultats similaires. Les chercheurs de cette étude ont questionné 135 futures personnes enseignantes pour connaître leurs attitudes sur l'éducation inclusive. Malgré leurs attitudes générales positives, ils ont cependant soulevé que les élèves PDC seraient le type d'élèves qui leur causerait le plus de préoccupation et de stress (Avramidis et al., 2000). Dans le même sens, l'étude internationale de Forlin et ses collaborateurs (2007) ont soulevé qu'à travers quatre pays, les futures personnes enseignantes étaient le moins favorable envers l'inclusion des élèves PDC. Également, une étude irlandaise questionnant 25 futures personnes enseignantes sur leurs attitudes implicites en ce qui concerne les élèves PDC a relevé que ces derniers entretenaient des attitudes négatives implicites envers ces élèves (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Une autre étude s'intéressant aux attitudes de 1155 futures personnes enseignantes israéliennes montre que les personnes de cette étude supportent fortement la philosophie de l'intégration et soulignent les bienfaits d'une telle pratique sur les élèves avec et sans difficulté (Romi et Leyser, 2006). Malgré cela, ils ont aussi exprimé leur préoccupation en ce qui concerne les difficultés de gestion de classe en lien avec cette

intégration. Ils continuaient également de supporter le placement des élèves HDAA dans des classes spéciales (Romi et Leyser, 2006).

Une seule recherche est arrivée à des résultats contraires. Cette étude questionnait 407 étudiants en première année du baccalauréat en enseignement sur leurs attitudes envers les élèves PDC. Leurs résultats ont montré des attitudes majoritairement positives (Schrüch et Doudin, 2015). Dans ce cas-ci, l'idéalisation du métier chez les futures personnes enseignantes débutantes pourrait avoir joué un rôle dans ces résultats contradictoires à la littérature recensée.

Les recherches soutiennent les mêmes propos en ce qui concerne les personnes enseignantes. En effet, pour ces dernières qui ont la responsabilité, l'inclusion des élèves PDC est souvent associée à un vécu difficile (Alvarez, 2007 ; Boutin et al., 2015), à l'épuisement professionnel (Fernet et al., 2012 ; Kokkinos, 2007) et même à l'abandon de la profession (Gonzalez et al., 2008). Les élèves PDC seraient le groupe qui cause également le plus d'inquiétude et de stress aux personnes enseignantes (Avramidis et Norwich, 2002). Ces dernières disent d'ailleurs être inquiètes que l'inclusion des élèves PDC ralentisse significativement le rythme d'apprentissage des autres élèves (Boutin et al., 2015). Dans son étude, Grieve (2009) a trouvé que le tiers des personnes enseignantes de leur étude ($n = 21$) estimaient que l'inclusion des élèves PDC était nocive à l'éducation des autres élèves et qu'il ne semblait pas juste d'accommoder la minorité au détriment de la majorité.

Le portrait dressé à partir des études recensées indique la forte tendance des futures personnes enseignantes à entretenir des attitudes positives envers l'inclusion scolaire de manière générale. Toutefois, lorsqu'interrogés sur le type de difficulté des élèves, les élèves PDC apparaissent comme le groupe suscitant les attitudes les plus négatives et générant le plus d'inquiétude et de stress autant chez les futures personnes enseignantes que chez les personnes enseignantes. De ce fait, il appert pertinent de se questionner sur les facteurs qui influencent ces attitudes.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE ET QUESTION GÉNÉRALE

Ayant mis en lumière les principales problématiques liées à notre étude, nous terminons ce premier chapitre en posant notre problème de recherche. Alors que la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire est favorisée par le courant de l'éducation inclusive (Ainscow, Dyson et Booth, 2006), la future personne enseignante est susceptible d'avoir à faire face à cette situation. Plusieurs recherches mentionnent que les futures personnes enseignantes ne se sentent pas prêtes et qu'ils se considèrent peu compétents à enseigner aux élèves PDC (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Sharma et Nuttal, 2016). Pourtant, la formation initiale influencerait les attitudes et les comportements des futures personnes enseignantes (McHatton et Parker, 2013). Nous avons aussi relevé des écarts au sein de la formation, notamment, un écart entre l'apport de la théorie et de la pratique (Bonvin et Gaudreau, 2015).

Les attitudes qu'entretiennent les personnes enseignantes faciliteraient ou nuiraient significativement à l'inclusion des élèves à besoins particuliers (Avramidis et al., 2000).

Néanmoins, il a été fréquemment rapporté que les futures personnes enseignantes entretiennent des attitudes négatives envers la scolarisation des élèves PDC (O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Pour le moment, peu d'études se sont intéressées aux variables qui influencent ces attitudes lors de la formation initiale et encore moins à l'apport relatif des formations théoriques et pratiques sur ces mêmes attitudes. Ainsi, puisque les attitudes sont de bons prédicteurs du succès de l'inclusion scolaire, il importe d'obtenir un portrait juste des attitudes des futures personnes enseignantes et des éléments qui les influencent.

Compte tenu de ce qui précède, la recherche que constitue ce mémoire s'attardera à répondre à la question suivante : quelles sont les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC et quelles sont les variables qui influencent ces dernières en formation initiale ?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

En sciences de l'éducation, les recherches ont évolué au fil des années d'une certaine centration sur les comportements des personnes enseignantes à un intérêt de plus en plus marqué en ce qui concerne la pensée et la cognition de ces dernières (Fang, 1996). Cette approche, appelée approche cognitiviste, examine les pensées, les connaissances et les processus mentaux qui sont préalables à l'action (Vause, 2009). C'est au sein de ce courant que se situe notre recherche, car en examinant les attitudes, nous nous penchons sur la cognition des personnes enseignantes et aux déterminants qui sont préalables à leurs comportements dans la classe. Le concept d'attitude, découlant de la psychologie sociale, est particulièrement intéressant dans le cadre de l'éducation inclusive en raison de son rôle, chez les personnes enseignantes, dans la mise en œuvre de ce courant (Benoit, 2016).

Le concept d'attitude intéresse les chercheurs, psychologues et sociologues depuis plus d'une centaine d'années (Thomas et Alaphilippe, 1983). Utile pour expliquer les comportements sociaux, ce construit a été largement utilisé dans une multitude de disciplines (Defleur et Westie, 1963). Ces nombreuses années d'étude ont mené à une compréhension approfondie, à une complexification de ses composantes ainsi qu'au développement de ses fonctions chez l'être humain.

Le premier chapitre ayant servi à bien situer notre problème de recherche ainsi que sa pertinence autant sur les plans social et scientifique, le deuxième servira à construire et à opérationnaliser le concept de l'attitude, concept central au projet de recherche présenté. Nous y

aborderons d'abord un concept sous-jacent ; soit celui de la croyance. Nous discuterons ensuite des caractéristiques de l'attitude pour traiter de la théorie tripartite, théorie sur laquelle nous nous baserons pour les analyses et la discussion de ce mémoire. Cette exploration nous permettra d'en dégager une définition fonctionnelle au projet de recherche. La présentation des objectifs de l'étude conclura ce chapitre.

1. L'ATTITUDE

D'emblée, il nous semble à propos de situer une définition globale du concept pour mieux situer ce qui suit. De manière générale, l'attitude se définit comme une prédisposition de répondre d'une certaine manière envers un certain objet spécifique (Rosenberg et Hovland, 1966). Elle serait ainsi, une variable intermédiaire entre la pensée et l'action (Michelik, 2008). Un concept central à l'attitude est celui de la croyance, car l'attitude intègre une part de croyances. Ainsi, dans la prochaine section nous nous attarderons à définir cet aspect de l'attitude.

1.1 La croyance

La croyance est un terme couramment utilisé non seulement en sciences de l'éducation, mais dans bien d'autres domaines d'étude (Pajares, 1992 ; Vause, 2009), notamment en psychologie. En sciences de l'éducation, une panoplie de sens découle de la croyance et il est difficile d'y trouver consensus (Pajares, 1992). Bon nombre d'auteurs soulignent le défi d'une définition univoque de la croyance (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Rockeach, 1969). De plus, les auteurs utilisent un nombre élevé de termes qui peuvent s'appliquer à la même définition que la croyance. En anglais, le terme « *belief* » est

largement employé. Cependant, Kagan (1992) remarque un manque de constance dans l'usage de ce terme et une grande quantité de définitions y correspondant. En français, les croyances sont confondues avec une variété de termes tels que représentations, conceptions, perceptions, attitudes, opinions, principes, dispositions et bien d'autres (Crahay et al., 2010 ; Pajares, 1992), ce qui rend la tâche d'une définition commune et univoque d'autant plus ardue.

Si les auteurs ne s'entendent pas sur une définition commune, ils s'entendent tout de même pour souligner l'importance de la croyance. Plusieurs postulent l'influence de la croyance sur la pratique enseignante en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage, et ce, dès l'entrée en formation initiale (Crahay et al., 2010 ; Dubé et al., 2016 ; Fang, 1996 ; Forlin, 2010).

En ce qui concerne les caractéristiques de la croyance, Rockeach (1969) mentionne que les croyances ne peuvent être qu'inférées. En effet, elles ne peuvent être observées directement, mais déduites des comportements d'une personne. À cet effet, Rockeach y attribue la définition suivante : « a belief is any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does » (1969, p. 113). De plus, la croyance se distinguerait de la connaissance. La connaissance présuppose un certain accord entre les esprits fondés sur des arguments qui permettent de légitimer la supposition tenue. La croyance, quant à elle, ne repose pas sur un système de validation rigoureux, elle souffre donc d'une certaine faiblesse sur le plan de leur justification (Crahay et al., 2010 ; Vause 2009). Les différentes définitions de la croyance proposées par les auteurs l'articulent donc autour d'une proposition sur le monde qui serait vraie pour la personne qui l'entretient (Richardson, 1996).

Les croyances, tout comme les attitudes, font toutes deux parties des processus mentaux qui peuvent conduire une personne à agir (Richardson, 1996). Bien que la croyance se rapproche du concept d'attitude et que la différence entre les deux termes n'est pas toujours claire dans la littérature (Richardson, 1996), ces concepts doivent être distingués. En effet, la croyance aurait seulement une part cognitive, alors que l'attitude aurait une part cognitive, affective et comportementale (Rosenberg et Hovland, 1966). En ce sens, l'attitude engendre une association pro ou anti quelque chose, alors que la croyance reste neutre. Par exemple, on peut entretenir une attitude favorable envers l'éducation inclusive et on peut croire que l'inclusion est bénéfique pour les élèves. De plus, toutes attitudes incorporent une croyance, mais l'attitude n'est pas nécessairement présente chez la croyance. La définition de l'attitude de Rockeach (1969) correspond bien à ce fait ; une organisation de croyances autour d'un objet ou d'une situation qui prédispose un individu à répondre d'une certaine manière. Ainsi, on peut comprendre que la croyance est une partie inhérente de l'attitude, mais que cette dernière s'avère plus complexe sur le plan de sa structure. La prochaine section précise le concept d'attitude en présentant d'abord ses caractéristiques.

1.2 Les caractéristiques de l'attitude

Les auteurs ont relevé certaines caractéristiques essentielles à discuter lorsqu'il est question d'attitude. Nous discuterons dans les prochaines lignes de ces caractéristiques qui permettent de mieux saisir le concept.

D'abord, il est important de mentionner que l'attitude se construit toujours envers une certaine entité que l'on nommera ici l'objet de l'attitude (Eagly et Chaiken, 1993). Cet objet représente l'entité qui provoquera une réponse chez la personne, soit une réponse d'évaluation (positive ou négative) (Eagly et Chaiken, 1993). L'objet de l'attitude peut être abstrait (par exemple ; le libéralisme), concret (les outils technologiques) ou se référer à des comportements (faire de l'exercice physique). Rockeach (1969) va dans le même sens en disant que le comportement est modéré par deux types d'attitudes : l'attitude envers l'objet et l'attitude envers la situation dans lequel l'objet se trouve. Cette affirmation est supportée par Ajzen et Fishbein (2005) qui proposent aussi qu'il existe aussi deux types d'attitudes ; soit les attitudes envers l'objet et les attitudes envers le fait de performer un certain comportement envers cet objet. Dans le cas qui nous intéresse, l'objet de l'attitude représenterait l'élève PDC et la situation se traduirait par l'inclusion de cet élève en classe ordinaire.

Une autre caractéristique à relever est le caractère inféré de l'attitude. Puisque les attitudes sont des prédispositions, elles ne sont pas directement observables ni directement mesurables (Rosenberg et Hovland, 1966). Elles peuvent donc être inférées par la façon de réagir à une situation ou à un objet. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse, si une personne entretient des attitudes négatives envers les élèves PDC, il est alors à supposer que cette personne percevra leurs actions négativement, aurait de forts sentiments négatifs envers eux et tentera de les éviter professionnellement. L'attitude serait donc hypothétique, déduite de plusieurs types de réponses, soit les réponses verbales ou non verbales, cognitives, affectives ou comportementales (Michelik, 2008).

Une dernière caractéristique essentielle à traiter lorsqu'il est question d'attitude est son caractère acquis plutôt qu'inné. Dans son ouvrage, Rockeach (1969) indique que les attitudes seraient formées par l'expérience passée. Elles seraient donc apprises. Evans (1970) va dans le même sens en indiquant que les attitudes dépendent de l'environnement de l'individu qui exerce une influence sur l'acquisition des attitudes. Ce même auteur ajoute que plusieurs attitudes sont acquises au sein de la famille où grandit la personne, cependant ces attitudes ne sont pas immuables et peuvent changer et évoluer. Si les conditions externes changent, cela peut provoquer également un changement d'attitude chez l'individu (Evans, 1970). La modification ou l'adoption d'attitudes se produit lorsque la personne participe à une activité avec un groupe ayant déjà l'attitude en question. Par exemple, on pourrait penser à une nouvelle personne étudiante qui entre dans une formation universitaire. Cette dernière pourrait altérer ou construire les attitudes de la personne étudiante en question puisqu'elle augmente les connaissances de la personne envers l'objet. En ce sens, la formation ou la modification de l'attitude s'effectue alors que la personne gagne de l'information quant à l'objet de l'attitude (Eagly et Chaiken, 1993). Ainsi, les attitudes seraient formées par le contexte, les individus y jouant un rôle plutôt passif, puisque l'attitude serait un produit dérivé de l'apprentissage et de la socialisation (Betsch, Plessner et Schallies, 2004). Cette caractéristique soutient donc toute la pertinence d'étudier l'attitude en contexte de formation.

1.3 Les composantes de l'attitude et la théorie tripartite

Plusieurs auteurs supposent que l'attitude peut s'évaluer en regard de trois composantes ; soit les composantes cognitive, comportementale et affective. Le modèle tripartite est un des modèles pilier de cette idée. Cette théorie est utile pour comprendre et décrire les attitudes. La théorie tripartite suggère donc que les types de réponses qui sont utilisés comme indicateurs de l'attitude se regroupent au sein de ces trois catégories (Rosenberg, Hovland, McGuire, Abelson et Brehm, 1960). La figure 2 ci-dessus montre les liens proposés par Rosenberg et ses collaborateurs (1960) entre les différentes composantes.

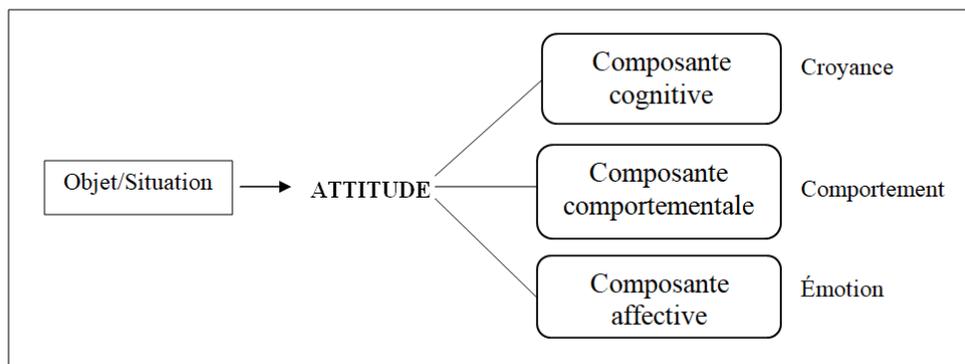


Figure 2. Schéma conceptuel de l'attitude selon Rosenberg et al. (1960)

La composante cognitive représente les perceptions, les croyances et les connaissances d'une personne variant à différents degrés de certitude, sur ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais (Rosenberg et al., 1960). Plusieurs définitions de l'attitude se structurent autour de cette composante. Comme mentionné plus tôt, Roakeach (1969) définit l'attitude comme une organisation durable de croyances autour d'un objet ou d'une situation qui prédispose une personne à répondre d'une certaine manière. Ces croyances seraient toutes interreliées entre elles

autour de l'objet de l'attitude. Dans le même sens, pour Fabrigar et ses collaborateurs (2005), les attitudes seraient un type de structure de connaissance emmagasinée dans la mémoire ou créée au moment de poser un jugement.

La composante affective, quant à elle, s'explique en présence de certaines croyances qui causent des émotions autour de l'objet, ce qui prend un aspect positif ou négatif (Fabrigar et al., 2005). Cette composante peut être inférée par les émotions positives ou négatives qu'une personne démontre envers l'objet de l'attitude (Rosenberg et Hovland, 1966). C'est donc dans cette composante que l'aspect évaluatif prend tout son sens, puisque l'individu pose un jugement ; pour ou contre ; positif ou négatif (Rosenberg et Hovland, 1966). L'aspect évaluatif est, selon plusieurs auteurs, central au construit d'attitude (Albarracin, Johnson, Zanna et Kumkale, 2005). En effet, plusieurs auteurs structurent cette leur définition de l'attitude autour de l'évaluation. Pour Fabrigar et al. (2005), les attitudes reflètent l'évaluation d'un certain objet ou d'une situation sur un continuum de positif à négatif. De même, Eagly et Chaiken (1993) définissent l'attitude comme une tendance exprimée par l'évaluation d'une entité avec un certain degré de faveur ou de défaveur envers lui.

Enfin, la composante comportementale est celle responsable d'une prédisposition à l'action (Fabrigar et al., 2005 ; Roakeach, 1968). Elle peut être inférée de ce que la personne fait ou ce qu'elle dit qu'elle va faire. Les auteurs s'entendent pour dire que l'attitude entretient un lien étroit avec le comportement humain. Defleur et Westie (1963) ont effectué une revue littéraire historique sur le construit de l'attitude. Ils ont pu en dégager deux types de définitions.

Ces deux définitions sont étroitement liées au comportement. La première citée par Defleur et Westie (1963) est que l'attitude serait une probabilité de récurrence d'un type de comportement. Par exemple, une attitude négative comporterait une certaine récurrence de comportements négatifs envers l'objet ou la situation. De même, pour Evans (1970), les attitudes sont des comportements types qui sont enregistrés et permettent de décharger le cerveau. La deuxième catégorie de définitions de Defleur et Westie (1963) réfère à l'attitude comme médiateur entre l'objet et le comportement. L'attitude ne serait donc pas la réponse en soi, mais bien la variable intermédiaire entre l'objet et la réponse. Roakeach (1969) soutient lui aussi cette deuxième définition en mentionnant que toute attitude est une prédisposition à l'action. Dans les deux cas, Defleur et Westie montrent bien l'importance du lien entre l'attitude et le comportement.

Les trois composantes exposées précédemment sont essentielles lors de la formation de l'attitude (Albarracín et al., 2005). En général, si une personne entretient une attitude positive envers un objet, elle devrait posséder des croyances, des émotions et des comportements qui sont favorables envers l'objet. Inversement, une personne qui entretient une attitude négative envers un objet devrait également avoir des croyances, émotions et comportements négatifs.

Dans sa forme originale, la théorie tripartite de l'attitude suppose la présence intégrale de ces trois composantes au sein de l'attitude, alors que les recherches plus récentes ont montré que ces composantes peuvent être distinguées les unes des autres (Fabrigar et al., 2005). Ainsi, l'attitude ne se compose pas intégralement de ces trois composantes, mais d'une évaluation sommaire des informations dérivées de ces trois composantes (Fabrigar et al., 2005). Les

définitions proposées par bon nombre d'auteurs se basent sur la théorie tripartite. Par exemple, en 2009, Maio et Haddock (cité dans Dubé et al., 2016) mentionnent que les attitudes renverraient à la disposition positive ou négative à partir des informations cognitives, affectives et comportementales que détient l'individu. De même, selon Ajzen (2012), l'attitude se définit comme un construit complexe et multidimensionnelle qui comprend les composantes cognitives, affectives et conatives.

1.4 Définition de l'attitude

Nous terminerons cette première partie par établir une définition de l'attitude. Par ce bref survol des écrits sur le sujet, nous pouvons en dégager une certaine compréhension de ce qu'est l'attitude. Dans le cas de notre mémoire, nous définirons l'attitude comme suit ;

L'attitude peut se définir comme une organisation de croyances découlant des aspects cognitif, affectif et comportemental. Ces informations servent à évaluer un objet ou une situation sur un continuum de positif à négatif et produiraient une certaine prédisposition à agir. Cette organisation de croyances est acquise par l'expérience et peut se modifier et évoluer dans le temps.

2. LES FACTEURS D'INFLUENCE DES ATTITUDES

Dans cette section, une revue de littérature a été effectuée pour recenser les facteurs susceptibles d'influencer l'attitude des futures personnes enseignantes envers l'éducation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons retenu des articles à partir des mots-clés *attitudes, futurs enseignants, inclusion* et *élèves en difficultés de comportement* ainsi

qu'*attitudes, pre-service teachers, inclusion, students with emotional and behavioural disorder* sur les moteurs de recherche *Google Scholar, Éric, PsychInfo* et *Érudit* entre les années 2000 (année de la nouvelle politique en adaptation scolaire) et 2018. Suite à tri à partir de critères d'inclusion, nous avons retenu 27 articles. Les prochaines sections exposeront le résumé des éléments importants tirés de cette recension.

2.1 Le programme de formation

Comme mentionné plus tôt, les programmes de formation qualifiants à l'enseignement se regroupent autour de deux principaux champs d'expertise. Le programme dit régulier vise à former des personnes enseignantes œuvrant principalement en classe ordinaire auprès de l'ensemble des élèves, tandis que le programme d'adaptation scolaire vise plus précisément à former des personnes enseignantes qui répondront aux besoins particuliers des élèves dans un modèle de service spécialisé. Notre corpus présentait quatre études ayant entrepris d'analyser l'effet du programme de formation sur les attitudes des futures personnes enseignantes selon ces deux programmes de formation. Une étude longitudinale a été effectuée pour comparer les perceptions de 56 futurs enseignants du régulier et de l'adaptation scolaire envers l'inclusion scolaire. Les futurs enseignants dans les programmes d'adaptation avaient de meilleures attitudes que les ceux du champ régulier (McHatton et Parker, 2013). De même, les études de Romi et Leyser (2006) et Tournaki et Samuels (2016) ont aussi relevé que les futurs enseignants du champ d'adaptation scolaire avaient de meilleures attitudes que ceux du régulier. En outre, l'étude de Kim (2011) a démontré que dans leur échantillon ($N = 110$), les futures personnes enseignantes provenant de programmes dont les cours étaient infusés des deux branches de

l'enseignement (régulier et adaptation scolaire) montraient de meilleures attitudes que les étudiants provenant de programmes qui séparaient les cours des deux secteurs. Ces résultats démontrent que différentes structures de programmes influencent différentes caractéristiques des futures personnes enseignantes, dont leurs attitudes. Aucune étude n'a cependant vérifié si l'influence du programme demeurerait semblable quant à l'attitude entretenue envers les élèves PDC, ni n'a distingué leur influence sur les composantes de l'attitude.

2.2 Pôle théorique

La grande majorité des études recensées suggèrent que l'apport d'une formation sur l'éducation inclusive influencerait positivement les attitudes des futures personnes enseignantes. Sur quinze études ayant analysé l'effet de la formation théorique sur les attitudes, quatorze ont rapporté des relations significatives positives (Campbell, Gilmore et Cuskelly, 2003 ; Forlin et al., 2007 ; Forlin et al., 2009 ; Goddard et Evans, 2018 ; Martins Pinto, 2015 ; McHatton et Parker, 2013 ; Oswald et Swat, 2011 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Shade et Stewart, 2001 ; Sharma et al., 2008 ; Sharma et Nuttal, 2016 ; Subban et Mahlo, 2017 ; Taylor et Ringlaben, 2012 ; Tournaki et Samuels, 2016). Une étude visait à voir l'effet d'un seul cours portant sur l'inclusion sur les attitudes de 485 futures personnes enseignantes. Les conclusions de cette recherche ont montré que les attitudes envers l'inclusion peuvent être positivement influencées par le développement de connaissances sur le sujet (Taylor et Ringlaben, 2012). Les deux groupes de futures personnes enseignantes (63 australiens et 64 Sud-Africains) de l'étude de Subban et Mahlo (2017) ont également démontré de meilleures attitudes s'ils avaient entrepris

des études dans le domaine de l'éducation inclusive. Du groupe des Sud-Africains, ceux ayant suivi des cours additionnels sur le sujet avaient de meilleures attitudes que ceux ayant suivi seulement un cours.

Il apparaît cependant que ce lien entre la formation et les attitudes des futures personnes enseignantes ne semble pas aussi direct dans le cas de l'inclusion des élèves PDC. L'étude de Scanlon et Barnes-Holmes (2013) a utilisé une technique innovatrice en mesurant les attitudes implicites et explicites de 25 personnes enseignantes et de 20 futures personnes enseignantes irlandaises. Suite à un cours portant sur l'inclusion des élèves PDC, les attitudes implicites de 20 futurs enseignants irlandais, déjà négatives avant le cours, sont demeurées négatives envers les élèves PDC. Ainsi, cette étude semble être la seule à avoir vérifié l'effet de formation théorique sur les attitudes spécifiques envers la scolarisation des élèves PDC, il demeure nécessaire de valider ces résultats pour mieux les comprendre.

2.3 Pôle pratique

Le pôle pratique a trait à l'expérience d'enseignement acquise lors de stages. Sur neuf études portant sur les attitudes auprès des élèves ayant des besoins particuliers, six ont identifié un lien positif significatif avec le pôle pratique (Forlin et al., 2007 ; Martins Pinto, 2015 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Romi et Leyser, 2006 ; Sharma et Nuttal, 2016 ; Subban et Mahlo, 2017). Dans presque tous les cas, l'expérience d'inclusion s'avérait positive sur les attitudes des enseignants. Plus spécifiquement, l'étude de Subban et Mahlo (2017) a illustré que les participants n'ayant aucune expérience auprès des élèves présentant des besoins particuliers ($n = 42$) entretenaient des attitudes moins favorables envers l'éducation inclusive que ceux qui en

détenaient ($n = 22$). Sharma et Nuttal (2016) ont aussi identifié que les futurs enseignants qui avaient déjà enseigné à un élève ayant des besoins particuliers bénéficiaient davantage d'un cours de neuf semaines, c'est-à-dire qu'ils rapportaient des attitudes plus positives que ceux n'ayant pas d'expériences auprès de ce type d'élève. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Romi et Leyser (2006) obtenus auprès d'un large échantillon de futurs enseignants ($n = 1155$), où ceux ayant déjà travaillé avec des élèves à besoins éducatifs particuliers entretenaient de meilleures attitudes et étaient moins préoccupés par les difficultés de comportements dans leur classe. L'étude de Martins Pinto (2015), quant à elle, n'a pas démontré de lien direct entre l'expérience d'inclusion et l'attitude des 273 futurs enseignants interrogés. C'était plutôt l'interaction entre le pôle théorique et l'expérience auprès des élèves présentant des besoins particuliers qui était associée à un effet significatif sur l'attitude. Par ailleurs, ces résultats n'ont pas permis d'apporter de précision sur l'effet du pôle pratique au regard des différentes composantes de l'attitude ni de mieux comprendre les liens entre le pôle théorique et les attitudes envers les élèves PDC.

2.4 Autres caractéristiques individuelles

Outre le programme de formation à l'enseignement et de ses pôles théorique et pratique, d'autres facteurs relevés dans la littérature semblent influencer les attitudes. Un premier facteur fait référence à l'année d'étude au sein du programme de formation. Quatre études de notre corpus ont examiné ce facteur. Les résultats de Goddard et Evans (2018) montrent que les attitudes s'améliorent à travers les quatre années de formation des futurs enseignants interrogés ($N = 56$) alors qu'à l'inverse, l'étude de Romi et Leyser (2006 ; $N = 1155$) indique que plus les

futures personnes enseignantes sont avancées dans leur parcours de formation, moins elles entretiennent des attitudes positives. Pour sa part, l'étude de Cameron (2017; $N = 152$) précise que les attitudes envers l'inclusion des élèves à besoins particuliers s'améliorent à travers les années seulement pour les futurs enseignants du programme régulier et non pour ceux provenant du programme d'adaptation scolaire. Aucun lien significatif n'avait été établi par l'étude de Cook en 2002.

Ce tour d'horizon de notre revue de littérature a permis d'identifier des facteurs susceptibles d'influencer les attitudes des futures personnes enseignantes. Parmi ces facteurs, le programme de formation, le pôle théorique et pratique ainsi que l'année d'étude sont les facteurs qui semblent avoir le plus d'effet dans le développement des attitudes des futures personnes enseignantes.

2.5 Analyse critique du corpus

Ayant dressé un portrait sommaire des études effectuées sur les attitudes des futures personnes enseignantes ainsi que des principaux facteurs d'influence, il nous semble essentiel de souligner quelques limites concernant ces études. Sans faire l'analyse exhaustive de toutes les limites présentes dans notre corpus, nous en avons souligné les principales.

D'abord, mentionnons que la quasi-totalité du corpus présenté mobilise des méthodes quantitatives. La mesure psychométrique de l'attitude se fait à partir d'échelles de types Likert, ce qui justifie cette prédominance d'études quantitatives. Certes, il aurait été pertinent d'obtenir

un point de vue différent en abordant la question sous l'angle qualitatif. Découlant de ce premier problème, une autre limite à souligner est celle de la désirabilité sociale souvent présente lors de questionnaires autorapportés. Encore une fois, la grande majorité des études se sont basées sur ces types de questionnaires et peuvent comporter cette limite.

Les études portant spécifiquement sur notre clientèle cible, celle d'élèves PDC, se faisant rare, mentionnons aussi que la grande majorité des articles recensés portait sur le concept général de l'inclusion scolaire, ce qui se rapporte à une grande diversité d'élèves ayant des difficultés dissemblables. En ce sens, rappelons que, la littérature à ce sujet supporte largement que les différentes clientèles d'élèves en difficulté ne produisent pas des attitudes similaires à l'égard de leur inclusion (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). À ce sujet, nous retenons les propos de Martins Pinto (2015) qui soulève qu'

une recherche investiguant les attitudes envers l'inclusion en général n'aboutira pas aux mêmes résultats que si les participants doivent évaluer l'inclusion de différents handicaps. Les résultats sont donc biaisés par l'utilisation de termes généraux comme *inclusion* ou *besoins éducatifs particuliers*. Il faut, de ce fait, interpréter avec précaution les résultats des recherches [...] qui ne portent que sur l'inclusion en général. (p. 60)

Notre projet de recherche s'intéressant spécifiquement aux élèves PDC n'aura ainsi peut-être pas les mêmes résultats que ce qui a pu être relevé dans la littérature.

Ajoutons également que les études de notre corpus traitaient de la formation dans son ensemble et se regroupaient sous l'étiquette *training*. Aucune étude de notre corpus n'a fait la distinction entre la formation théorique (cours) et la formation pratique (stages) et leur effet respectif sur les attitudes. Étant deux aspects distincts de la formation, il nous semble justifiable de soulever cette différence.

2.6 Un portrait de l'état actuel des connaissances

Notre recension a permis de cibler les variables susceptibles d'influencer les attitudes des futures personnes enseignantes. Certaines variables se sont démarquées plus que d'autres de par leur fréquence élevée dans le corpus de notre revue littéraire.

En ce qui a trait au programme de formation, trois de quatre études ayant entrepris de comparer les programmes de formation ont trouvé des attitudes plus positives chez les futures personnes enseignantes des programmes de l'adaptation scolaire. Cependant, les attitudes spécifiquement envers les élèves PDC n'ont pas été vérifiées. Le lien positif entre la formation théorique en ce qui concerne l'éducation inclusive et les attitudes est largement soutenu par la littérature recensée. Une étude a cependant soulevé que malgré une formation théorique sur le sujet, les attitudes des futures personnes enseignantes participantes sont demeurées négatives envers l'éducation inclusive des élèves PDC, même si leurs attitudes générales ont augmentées. Le pôle pratique quant à lui s'est également avéré une variable pouvant exercer une influence positive sur les attitudes. Dans la majorité des études recensées, l'expérience d'inclusion en

milieu pratique s'avère positive sur le développement d'attitudes favorables. Enfin, en ce qui concerne l'année d'étude, les résultats ne permettent pas d'avancer une conclusion.

En conclusion, la revue de littérature effectuée nous a permis de clarifier notre apport au sein de notre objet d'étude. Les études recensées ont permis de comprendre que la formation initiale joue un rôle majeur dans le développement des attitudes des futures personnes enseignantes en ce qui a trait à l'inclusion scolaire. Ces connaissances ne permettent cependant pas de cerner les attitudes des futures personnes enseignantes envers l'inclusion des élèves qui suscitent le plus de préoccupations au sein du mouvement inclusif : les élèves PDC. Bien que la variable de la formation théorique semble influencer les attitudes, nous n'avons trouvé aucune étude qui traitait de l'influence des formateurs mêmes au sein de ses formations et l'effet de ces variables semble changer lorsqu'il est question des élèves PDC. Pour terminer, mentionnons que notre revue littéraire ne comporte aucune étude québécoise sur le sujet. Il serait donc pertinent de mieux documenter cette problématique dans la province.

3. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Considérant l'apport majeur de l'attitude dans l'inclusion des élèves PDC en classe ordinaire et le rôle important que joue la formation initiale des futures personnes enseignantes dans la formation et la structuration de leurs attitudes, cette recherche étudie les attitudes des futures personnes enseignantes du primaire à l'égard de la scolarisation des élèves PDC. Découlant de notre question générale de recherche : Quelles sont les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC et quelles sont les variables

qui influencent ces dernières en formation initiale ?, nous formulons un objectif général ainsi que deux objectifs spécifiques qui ont permis de structurer le travail de recherche.

Objectif général : L'objectif général de ce mémoire est de mieux comprendre le rôle des caractéristiques individuelles et de la formation initiale à l'enseignement du Québec sur les trois composantes de l'attitude du modèle tripartite.

Objectifs spécifiques :

- 1) Dresser le portrait des attitudes cognitives, affectives et comportementales entretenues par les futures personnes enseignantes québécoises du primaire envers la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire.
- 2) Vérifier la contribution du programme de formation (champ d'enseignement), ainsi que celle associée aux pôles théorique et pratique, représentant respectivement l'influence perçue des formatrices et formateurs universitaires et celle des personnes enseignantes associées.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre « couvre la démarche générale du processus scientifique [en veillant] à ce que le scénario de recherche et les opérations techniques devant conduire à la conquête d'un savoir nouveau s'articulent de manière cohérente » (Lefrançois, 1992, dans Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012, p. 138). Nous traiterons donc de la méthode employée pour atteindre les objectifs de ce mémoire. D'abord, nous ferons état du devis de recherche emprunté et de la plus vaste étude dans laquelle notre mémoire s'insère. Nous décrirons ensuite l'échantillon des personnes participantes et le déroulement de la collecte de données. Puis, nous aborderons la description des instruments de mesure et nous traiterons des principales variables à l'étude. Enfin, nous conclurons avec le plan d'analyse du mémoire et des limites envisagées.

1. DEVIS DE RECHERCHE

Dans cette première partie, nous discuterons du devis emprunté dans le cadre du mémoire en présentant d'abord l'étude dans laquelle s'inscrit notre projet.

1.1 Étude sur les pratiques enseignantes

Ce projet est effectué à partir des données d'une plus vaste étude portant sur l'adoption de pratiques d'intervention efficaces pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves PDC (Nadeau, Massé, Gaudreau et Lessard, 2015-2018). Le but global de l'enquête est d'identifier les pratiques perçues efficaces ou utilisées par les futures personnes enseignantes pour gérer les comportements difficiles en classe ainsi que les facteurs d'influence de l'adoption de ces

pratiques. Dans le cadre de ce mémoire, les données d'une première étape de collecte sont analysées pour répondre aux objectifs.

La présente recherche effectuée en aval propose donc des analyses sur une partie des données recueillies. Pour atteindre les objectifs de recherche, seules les données du temps 1 (T1) ont été retenues (2015-2016). Le devis emprunté pour effectuer ce mémoire est transversal, descriptif-corrélationnel, puisque nous cherchons à vérifier les relations possibles entre la formation initiale et les attitudes des futures personnes enseignantes.

2. LES PARTICIPANTS

La partie qui suit traite des personnes participantes de l'étude. Nous aborderons le déroulement de l'étude pour ensuite décrire l'échantillon utilisé pour nos analyses.

2.1 Déroulement de l'étude

Le recrutement s'est effectué au sein même des trois universités participantes du Québec au cours de l'année scolaire 2015-2016. Les personnes étudiantes ciblées sont celles inscrites à une formation initiale à la profession enseignante. Lors d'un cours du programme, une auxiliaire de recherche est venue présenter au groupe-classe les objectifs de la recherche. Sur une base volontaire, les personnes étudiantes étaient alors invitées à lire le formulaire de consentement approuvé par un comité éthique. Suite à leur acceptation, des questionnaires format papier étaient distribués aux volontaires. La durée de la complétion de ces questionnaires s'approximait à 35 minutes.

2.2 Description de l'échantillon

L'échantillon utilisé dans le cadre du projet se compose de 1491 futures personnes enseignantes, dont 1390 étudiantes (92,7 %) et 101 étudiants (6,7 %), ce qui représente bien la féminisation de la profession enseignante actuellement retrouvée dans la population (Tardif, 2012). Les personnes participantes sont inscrites dans l'un des programmes de formation initiale à la profession enseignante suivante au moment de la cueillette des données ; préscolaire/primaire (BEPP, $n = 1154$, 77,0 %) et adaptation scolaire et sociale (BASS, $n = 336$, 22,4 %). Les personnes étudiantes proviennent de trois universités québécoises : l'Université Laval à Québec ($n = 328$, 21,9 %), l'Université du Québec à Trois-Rivières ($n = 341$, 22,7 %) et l'Université de Sherbrooke ($n = 830$, 55,4 %). Les personnes participantes se trouvent à différentes années dans leur parcours d'études ; 31,6 % en 1^{re} année ($n = 473$), 29,2 % en 2^e année ($n = 437$), 26,3 % en 3^e année ($n = 394$) et 12,3 % en 4^e année ($n = 185$). Enfin, l'âge moyen des personnes participantes est de 22,0 ans (ÉT= 2,94 ; Min.= 19 ans ; Max. = 43 ans). Ces données ont été recueillies durant l'année scolaire 2015-2016. Plusieurs raisons supportent ce choix. D'abord, les mesures effectuées à ce moment comportent le plus haut taux de valeurs valides sur les variables d'intérêt. De plus, le nombre de personnes participantes ($n = 1491$) est suffisant pour assurer une puissance statistique adéquate. Le tableau 5 à la page 89 résume les principales caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'échantillon.

3. INSTRUMENTS DE MESURE

Cette partie présente les instruments de mesure qui ont servi à colliger les données de notre étude. Les variables sont issues de trois questionnaires différents qui sont présentés dans les sections suivantes.

3.1 Questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire a été développé pour les fins de l'étude plus vaste et compte sept items fournissant des informations quant aux caractéristiques sociodémographiques. Celles retenues pour le présent projet réfèrent au genre, à l'âge, au programme d'étude (BEPP ; BASS) et à l'année d'étude au programme (1, 2, 3, 4). Un exemplaire du questionnaire tel que présenté aux personnes participantes se trouve à l'annexe C. Notez cependant que seules les quatre variables mentionnées plus haut ont été retenues pour les analyses.

3.2 L'échelle d'attitudes

Développé à l'origine pour les élèves ayant des besoins particuliers, l'instrument de mesure Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) conçu par Mahat (2008) a été traduit selon les procédures de traduction inversée (Vallerand, 1989) et adaptée aux élèves PDC pour mesurer les attitudes des futures personnes enseignantes envers leur inclusion. Lors de la validation initiale de l'échelle, les sous-échelles démontraient de bonnes qualités de mesure psychométriques. L'avantage qu'apporte l'utilisation de cette échelle est qu'elle mesure les trois composantes de l'attitude comme discuté dans le chapitre précédent

et elle est spécifique à l'inclusion scolaire à partir de 18 items. En effet, cette échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 6 (totalement en accord), regroupe trois sous-échelles mesurant respectivement ces trois dimensions, soit les dimensions cognitive, affective et comportementale.

La première sous-échelle mesure la dimension cognitive de l'attitude à l'aide de six items. Cette dimension reflète les représentations et les croyances qu'entretiennent les personnes enseignantes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC, par des énoncés qui débutent par les termes « Je crois que ». La deuxième sous-échelle correspond à la dimension affective. Elle comporte également 6 items et se traduit par les sentiments des personnes enseignantes en regard à l'inclusion des élèves PDC, par des énoncés qui font plutôt référence aux termes « Je suis mal à l'aise ou Je me sens ». La dernière dimension correspond à l'aspect comportemental de l'attitude, elle mesure l'intention d'agir des personnes enseignantes à l'égard de l'inclusion et à l'aide de six items. Pour chaque sous-échelle, un score moyen est calculé. Notez toutefois que les items 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 et 15 du tableau 5 s'interprètent de manière inverse et sont inversés pour le calcul du score moyen utilisé. Ainsi les personnes participantes ayant indiqué un 5 ou un 6 reflètent des attitudes plutôt favorables à l'inclusion des PDC, alors que les personnes participantes ayant indiqué un 1 ou un 2 supposent des attitudes défavorables. Enfin, les réponses 3 ou 4 correspondent à des attitudes plutôt neutres. L'annexe A comporte le questionnaire tel que présenté aux personnes participantes de l'étude.

En ce qui concerne la validité de l'échelle originale, les analyses démontrent une bonne cohérence interne (sous-échelle cognitive $\alpha = 0,77$; sous-échelle affective $\alpha = 0,78$; sous-échelle

comportementale $\alpha = 0,91$). À partir de l'échantillon, des analyses de cohérence interne ont aussi été effectuées pour l'échelle totale ($\alpha = 0,89$) ainsi que pour chaque sous-échelle. Les scores obtenus pour la dimension cognitive ($\alpha = 0,77$), affective ($\alpha = 0,80$) et comportementale ($\alpha = 0,83$) indiquent une homogénéité satisfaisante. Le tableau 4 présente le contenu du questionnaire selon les dimensions de l'attitude ainsi que leurs scores alpha.

Tableau 4. Répartition des énoncés du questionnaire selon les dimensions

Dimensions (sous-échelles)	Énoncés
Dimension cognitive ($\alpha = 0,77$)	1) Je crois que l'inclusion scolaire favorise la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités. 2) Je crois que tout élève peut apprendre dans le programme scolaire régulier si celui-ci est adapté à ses besoins individuels. 5) Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés en classe spéciale en raison des coûts engendrés par les mesures d'aide nécessaires en classe ordinaire. 6) Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés dans une classe spéciale afin d'éviter de subir du rejet. 13) Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés dans une classe spéciale. 14) Je crois que l'inclusion scolaire favorise l'adoption de comportements sociaux appropriés chez les élèves PDC.
Dimension affective ($\alpha = 0,80$)	7) Je me sens irrité quand j'ai de la difficulté à communiquer avec un élève PDC. 8) Je me sens agacé lorsque des élèves PDC n'arrivent pas à suivre le programme prévu dans ma classe. 10) Je me sens irrité lorsque je ne comprends pas les comportements d'un élève PDC. 11) Je suis mal à l'aise d'inclure des élèves PDC dans une classe ordinaire. 12) Je trouve inconcevable que des élèves PDC soient inclus en classe ordinaire, indépendamment de l'importance de leurs difficultés. 15) Je me sens irrité lorsque je dois adapter le programme pour répondre aux besoins particuliers d'un élève PDC.
Dimension comportementale ($\alpha = 0,83$)	3) Je suis disposé à adapter les programmes afin de répondre aux besoins particuliers des élèves PDC. 4) Avec le soutien nécessaire, je suis ouvert à intégrer des élèves PDC dans mon groupe. 9) Je suis prêt à adapter mes façons d'entrer en relation avec les élèves PDC afin de favoriser leur inclusion scolaire en classe ordinaire. 16) Je suis prêt à encourager la participation des élèves présentant des difficultés comportementales à toutes les activités sociales de la classe ou de l'école. 17) Je suis prêt à adapter l'environnement physique et l'encadrement offert afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves PDC. 18) Je suis prêt à adapter l'évaluation des élèves PDC afin de favoriser leur inclusion scolaire.

3.3 Questionnaire des influences

Le questionnaire sur les croyances normatives développé par McCormick (1997) est une échelle de type Likert qui mesure les influences concernant les pratiques utilisées pour les élèves en difficulté de comportement. La question posée aux participants était la suivante : « Identifiez le degré d'influence que ces personnes ont sur vos pratiques avec les PDC, en encerclant le chiffre correspondant à votre situation (1 = aucune influence ; 6 = très grande influence) ». Douze personnes ou institutions représentant les instances susceptibles d'influencer la future personne enseignante ont ensuite été listées. Mentionnons que seuls deux items des douze ont été retenus pour constituer des variables d'intérêt. Puisque notre projet s'appuie sur l'influence de la formation, nous avons retenu l'influence de la personne formatrice universitaire ainsi que celle de la personne enseignante associée. L'annexe A présente le questionnaire des croyances normatives. Des analyses de cohérence interne ont été effectuées sur l'échelle et reflètent une homogénéité acceptable ($\alpha = 0,71$).

4. VARIABLES À L'ÉTUDE

4.1 Variables dépendantes

Les variables qui représenteront nos variables dépendantes sont les scores des sous-échelles de l'attitude. Il s'agit de variables de type continu qui cumulent le score moyen obtenu par les personnes participantes dans les trois sous-échelles des dimensions de l'attitude dans l'échelle MATIES (Min = 1 ; Max = 6). Rappelons qu'un score bas indique des attitudes plutôt défavorables, alors qu'un score élevé indique plutôt des attitudes favorables.

4.2 Variables indépendantes

Les variables indépendantes qui suivent sont des items tirés des deux questionnaires *Questionnaire des influences* et *Questionnaire sociodémographique* cités plus haut. Quatre variables constituent nos variables indépendantes qui sont ici listées.

Programme de formation. La question « Quel programme de formation poursuivez-vous ? » était posée aux personnes participantes. Le choix de réponse était le suivant : Baccalauréat d'enseignement au préscolaire et primaire (BEPP) et Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS). Cette variable est de type dichotomique.

Année d'étude. Cette variable de type catégoriel ordinal correspond à l'année d'étude des participants au sein de leur programme d'études respectif. Ces années s'échelonnent de 1 à 4, puisque chaque baccalauréat comporte quatre années d'études.

L'influence perçue de la personne formatrice universitaire. Cette variable de type catégoriel ordinal sert à mesurer la perception de la personne étudiante quant à l'influence reçue par ses personnes formatrices universitaires.

L'influence perçue de la personne enseignante associée. Cette variable est aussi de type catégoriel ordinal et s'échelonne de 1 à 6.

5. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Le choix des méthodes d'analyse utilisées dans ce mémoire est le fruit d'une réflexion basée principalement sur la nature de nos objectifs et des variables. Pour chaque objectif de recherche, les procédures d'analyses de nature descriptive et inférentielle effectuées sont détaillées dans les prochains paragraphes.

5.1 Premier objectif

Notre premier objectif est de décrire les attitudes des futures personnes enseignantes envers la scolarisation des élèves PDC. Cette description sera faite en fonction de leur sexe, leur année d'étude et de leur programme de formation. Ainsi, des analyses de nature descriptives seront mobilisées pour obtenir les moyennes et les écarts-types de nos variables dépendantes (score de l'attitude) en les croisant avec nos variables indépendantes (influence de la personne formatrice universitaire, influence de la personne enseignante associée, genre, année d'étude, programme). Cette première étape nous permettra de dresser le portrait des attitudes de notre échantillon en regard à la scolarisation des élèves PDC.

5.2 Deuxième objectif

Notre deuxième objectif étant de mesurer les variables d'influence pouvant expliquer la variation des scores d'attitude des futures personnes enseignantes en ce qui a trait à l'inclusion des élèves PDC, nous effectuerons des régressions linéaires multiples de nature hiérarchique pour chaque score des sous-échelles de l'attitude. Cette procédure d'analyse a été choisie, car

elle permet de quantifier et de tester la relation entre une variable dépendante et une combinaison de variables indépendantes. De plus, la régression multiple permet de contrôler l'effet de certaines variables dites confondantes. Mentionnons également que le choix d'effectuer l'entrée des variables de manière hiérarchique permet au chercheur de prendre des décisions quant à l'ordre d'entrée des variables basé sur les recherches effectuées précédemment sur le sujet. L'ordre d'entrée des variables est donc effectué logiquement (Field, 2013). Notre recension des écrits ainsi que notre cadre conceptuel nous permettent d'avoir déjà une bonne idée des facteurs d'influence à inclure dans notre modèle.

Cette méthode nécessite plusieurs étapes ainsi qu'une réflexion préalable. Après avoir effectué des analyses préliminaires nous permettant de vérifier la normalité des distributions, nous réaliserons ensuite des analyses corrélationnelles bivariées pour chaque variable indépendante avec notre variable dépendante. Cette première étape nous permettra de prendre connaissance du modèle de relation entre les variables identifiées pour la régression. Ce travail est nécessaire, car c'est l'une des prémisses de la régression multiple (SPSS à l'UdeS, s.d.). Dans un deuxième temps, nous effectuerons une autre série d'analyses descriptives ainsi que des analyses de corrélations bivariées, mais cette fois pour tester les variables indépendantes entre elles.

Enfin, dans un troisième temps, nous effectuerons nos modèles de régression multiple de façon hiérarchique. Pour effectuer les régressions, les postulats de multicolinéarité seront vérifiés afin de s'assurer de la stabilité des coefficients de régressions (Howell, 1982). Tel que Field

(2013) le mentionne, les variables explicatives connues devraient être entrées en premier selon leur ordre d'importance dans le modèle. Ainsi, le programme de formation ainsi que l'année d'étude sera entré dans le premier bloc puisqu'il est reconnu être explicatif dans la littérature scientifique. Le choix des variables sera parcimonieux, à partir des corrélations observées et de la pertinence selon la recension effectuée et des objectifs de la recherche. Nous éviterons ainsi la présence d'une trop grande quantité de variables qui risquerait d'augmenter l'erreur standard de notre modèle (Field, 2013). Puis, les variables d'influence (personne formatrice universitaire, personne enseignante associée) seront ensuite incluses au modèle dans le second et dernier bloc selon leur ordre d'importance.

QUATRIÈME CHAPITRE. ARTICLE SCIENTIFIQUE

Le présent article a été écrit en collaboration avec Marie-France Nadeau (coauteure), professeure au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke, Line Massé (coauteure), professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Nancy Gaudreau (coauteure), professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, Sandy Nadeau (coauteure), professeure au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke et Anne Lessard (coauteure), professeure au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. La forme manuscrite resoumise à la *Revue canadienne de l'éducation* en date du 16 janvier 2020 avec des modifications simples (ajustement du résumé, ajout d'une section dans le cadre théorique) est intégrée à cette version. Notez que les références de l'article ont été intégrées à la liste de référence du mémoire. Des informations supplémentaires relatives à l'article sont présentées à l'annexe C.

Titre : Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire : attitudes des futurs enseignants et influences du programme de formation initiale à l'enseignement

Résumé : L'éducation inclusive n'est pas toujours vécue positivement par les futures personnes enseignantes d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) ; le recours à certaines pratiques serait notamment nuisible à leur réussite (Payne, 2015). Ces pratiques sont associées

aux attitudes entretenues par les enseignants, qui seraient à leur tour influencées par la formation reçue (Kim, 2011). En s'appuyant sur le modèle tripartite et une série de régressions, cet article examine les attitudes de 1491 futures personnes enseignantes et explore l'influence des programmes de formation initiale à l'enseignement. Les résultats révèlent que ces programmes apportent des bénéfices sur les trois composantes de l'attitude.

Mots-clés : programme de formation à l'enseignement, élèves, difficultés comportementales, futures personnes enseignantes, formatrices et formateurs universitaires, personnes enseignantes associées, classe ordinaire

1. INTRODUCTION

S'inscrivant dans le courant de l'éducation inclusive, les politiques québécoises encouragent la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers d'abord en classe ordinaire. Ces mêmes politiques mettent de l'avant la personne enseignante comme actrice centrale de l'éducation inclusive, puisqu'elle assume la responsabilité d'adapter les programmes et de coordonner les services offerts aux besoins des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2000). Or, l'éducation inclusive est souvent perçue par les personnes enseignantes comme un travail supplémentaire (Avramidis et Norwich, 2002) pour lequel le temps manque (Mukamurera et Balleux, 2013). Concrètement, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire alourdirait la tâche quotidienne des personnes enseignantes de 71 % au primaire (Boutin, Bessette et Dridi, 2015). Cette inclusion serait vécue d'autant plus difficilement auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) (Alvarez, 2007).

Parmi l'ensemble des élèves présentant des besoins particuliers, les élèves PDC seraient le groupe qui cause le plus d'inquiétude et de stress pour les personnes enseignantes (Avramidis et Norwich, 2002). La gestion de leurs comportements difficiles est associée à l'épuisement professionnel (Fernet, Guay, Sénécal et Austin, 2012) et même à l'abandon de la profession (Gonzalez, Brown et Slate, 2008) par les personnes enseignantes en exercice. Ainsi, la mise en place de pratiques de gestion des comportements difficiles favorisant la réussite éducative des élèves PDC en classe ordinaire semble représenter un défi pour plusieurs enseignantes et enseignants. Pour mieux comprendre ce défi, des études et des modèles théoriques portant sur l'inclusion au sens large, c'est-à-dire pour l'ensemble des élèves présentant des besoins particuliers, suggèrent que l'adoption de pratiques peut être liée aux attitudes entretenues par les personnes enseignantes (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Mahat, 2008). De façon plus précise, d'autres études suggèrent que les attitudes les plus négatives entretenues par les personnes enseignantes en exercice et les futures personnes enseignantes concernent l'inclusion des élèves PDC (Forlin, Sharma et Loreman, 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Étant donné l'apport des attitudes pour prédire les pratiques (Mahat, 2008), ainsi que de l'influence des connaissances d'un individu sur le développement des attitudes (Subban et Mahlo, 2017), cet article s'attarde au rôle que peut jouer le programme de formation sur les attitudes des futures personnes enseignantes au regard de la scolarisation des élèves PDC. Les facteurs susceptibles d'influencer ces attitudes seront examinés auprès de 1491 futures personnes enseignantes québécoises inscrites à un programme de formation à l'enseignement en vue de dégager des constats utiles pour les milieux universitaires ou encore les milieux scolaires lors de l'insertion professionnelle.

2. PROBLÉMATIQUE

Pour soutenir le rendement scolaire et le fonctionnement social des élèves PDC en classe ordinaire, certaines pratiques sont considérées comme plus efficaces que d'autres (Warmbold-Brann, Burnes, Preast, Taylor et Aguilar, 2017 ; Waschbusch, Breaux et Babinski, 2019). Notamment, les pratiques qui s'appuient d'abord et principalement sur des stratégies proactives et positives, telles que l'établissement de consignes, de règles et des attentes claires ou encore les félicitations, pourraient prévenir l'apparition de comportements inappropriés, favoriser les bons comportements et diminuer les risques de difficultés comportementales plus tard dans la scolarisation de ces élèves. Par ailleurs, des pratiques réactives punitives telles que des stratégies de retrait de l'attention ou de suspension, s'avèrent moins et voire non recommandées parce qu'elles font décroître le temps centré sur les apprentissages en classe et accroître l'occurrence des comportements inappropriés des élèves (Shook, 2012). Au Québec, même si les personnes enseignantes déclarent utiliser fréquemment des pratiques proactives et positives, certaines rapportent aussi avoir recours aux pratiques punitives moins recommandées (Auteur, sous presse). Comment expliquer que ces pratiques soient toujours utilisées malgré leur effet négatif sur la qualité de l'inclusion qui s'opère dans la classe ?

2.1 La formation initiale au regard des pratiques

Une partie de la réponse, selon les personnes enseignantes, se trouverait dans le manque de préparation reçue pendant leur formation initiale (Auteur, 2016). Ces lacunes sont également rapportées par une étude étatsunienne ayant analysé aléatoirement et systématiquement le

contenu de plans de cours de 41 programmes de formation à l'enseignement (State, Kern et Starosta, 2010). D'autres études ont plutôt examiné l'influence de la formation en distinguant la contribution théorique (connaissances issues des cours universitaires) et pratique (expérience terrain issue des stages). Une étude mobilisant des entrevues et des groupes de discussion auprès de quatorze nouveaux diplômés indique que les futures personnes enseignantes accordent autant d'importance à la formation théorique que pratique durant leur formation, mais qu'une fois sur le marché du travail, ces mêmes futures personnes enseignantes valorisent davantage la pratique en s'appuyant sur les enseignants d'expérience (Allen, 2009). Par rapport à l'éducation inclusive, les résultats d'une recherche qualitative canadienne menée auprès de six futures personnes enseignantes finissantes soulèvent que les participantes et participants accordent leurs capacités à mobiliser des pratiques inclusives à leurs stages et se montrent très critiques envers leur formation théorique (Soleas, 2015). L'étude de Bonvin et Gaudreau (2015) portant précisément sur la gestion des comportements difficiles, rapporte que les futures personnes enseignantes ($N = 199$) attribuent davantage leurs compétences actuelles en matière de gestion des comportements difficiles à leurs expériences pratiques de stage qu'à leur formation théorique. Ces études appuient ainsi le manque de préparation ou le rôle que peut jouer la formation sur leurs pratiques, sans toutefois les mettre en relation avec les attitudes, encore moins au regard de l'inclusion des élèves PDC. Pourtant, des études suggèrent que les comportements d'un individu sont notamment déterminés par les attitudes qu'il entretient (Ajzen, 2012).

2.2 Les attitudes envers l'éducation inclusive

Les attitudes des personnes enseignantes envers l'éducation inclusive joueraient un rôle prépondérant dans l'implantation de politiques éducatives qui la soutienne et seraient un élément clé de son succès ou de son échec (Avramidis et Norwich, 2002 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Rousseau, Point et Vienneau, 2014). Ainsi, des attitudes positives entretenues par les personnes enseignantes reflèteraient l'acceptation de l'enfant en difficulté au sein de l'école (Avramidis et Norwich, 2002 ; Hsein, 2007), tandis que des attitudes négatives seraient quant à elles liées à l'utilisation de pratiques moins recommandées (Beaulieu-Lessard, 2014). Des études recensées supportent que les personnes enseignants et futures personnes enseignantes entretiennent des attitudes positives en ce qui concerne l'éducation inclusive entendue au sens général (Ahsan, Sharma et Deppeler, 2012 ; Fernández, 2017 ; Main et Hammond, 2008 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Subban et Mahlo, 2017), mais qu'elles varient selon les caractéristiques des élèves (Cook, 2002). Des divers besoins particuliers présentés par les élèves, ce sont ceux présentant des difficultés comportementales qui sont associés aux attitudes les plus négatives chez les personnes enseignantes (Grieve, 2009 ; MacFarlane et Woolfson, 2013), comme pour les futures personnes enseignantes (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Les élèves PDC seraient perçus par les futures personnes enseignantes comme les élèves les plus susceptibles d'avoir un effet négatif sur les autres élèves, l'environnement scolaire et l'enseignant lui-même (Hastings et Oakford, 2003).

3. CADRE THÉORIQUE

3.1 L'éducation inclusive et les élèves PDC

L'éducation inclusive se traduit par la nécessité que l'école s'adapte aux besoins de tous les élèves qui s'y scolarisent, entraînant alors une réelle restructuration de l'environnement scolaire (Rousseau et al., 2014). L'école inclusive accueillerait donc non seulement l'élève à besoins éducatifs particuliers, mais lui fournirait également les ressources humaines et matérielles nécessaires pour atteindre son meilleur développement éducatif et social au sein même de la classe ordinaire (Rousseau et al., 2014). L'inclusion repose donc sur une philosophie qui met de l'avant la participation de tous les élèves à la vie scolaire et sociale, sans tenir compte de leurs différences et du même fait, en abolissant les systèmes ségrégués d'écoles spéciales (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ce mouvement a entraîné des changements dans les systèmes scolaires de plusieurs pays en abandonnant l'école spéciale et en accueillant les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système régulier (De Boer, Pijl et Minnaert, 2011). Les élèves PDC font ainsi partie de la population visée par ces changements.

Ces élèves présentent des difficultés comportementales généralement temporaires qui surviendraient dans un contexte particulier avec une intensité variable. Ces difficultés sont des manifestations de réaction liées à un contexte particulier telles que la désobéissance aux règles, la provocation, l'opposition, l'agitation motrice, l'inattention, l'agressivité ou encore le manque de respect lié à un contexte donné (Hornby et Evans, 2014 ; Auteur, sous presse). Elles peuvent provenir des caractéristiques personnelles de l'élève, survenir à la suite d'évènements de vie difficiles ou être le résultat d'une interaction dans l'environnement scolaire. Les difficultés de

comportements sont souvent développées au sein de contextes familiaux difficiles tels que la pauvreté, les problèmes de santé mentale ou des pratiques parentales lacunaires (Déry, Denault et Lemelin, 2010). Sur le plan scolaire, ces élèves sont souvent sujets à avoir des retards qui peuvent être en partie expliqués par une présence réduite dans la salle de classe (Déry et al., 2010).

3.2 L'attitude et la théorie tripartite

De façon générale, l'attitude se définit comme une prédisposition à répondre d'une certaine manière envers un objet spécifique (Rosenberg, Hovland, McGuire, Abelson et Brehm, 1960). Elle serait ainsi une variable intermédiaire entre la pensée et l'action (Michelik, 2008). La théorie tripartite des attitudes (Rosenberg et al., 1960) suggère que les types de réponses qui sont utilisés comme indicateurs de l'attitude se regroupent en trois composantes : cognitives, affectives et comportementales. La composante cognitive représente les perceptions, les croyances et les connaissances d'une personne variant à différents degrés de certitude, sur ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais (Rosenberg et al., 1960). La composante affective, quant à elle, s'explique en présence de certaines croyances qui causent des émotions autour de l'objet (Fabrigar, Macdonald et Wegener, 2005). Cette composante peut être inférée par les émotions positives ou négatives qu'une personne démontre envers l'objet de l'attitude (Rosenberg et al., 1960). Enfin, la composante comportementale est celle responsable d'une prédisposition à l'action (Fabrigar et al., 2005 ; Roakeach, 1968). Elle peut être inférée par ce qu'une personne fait ou dit qu'elle va faire. En général, si une personne entretient une attitude positive envers un objet, elle devrait posséder des croyances, des émotions et des comportements qui sont favorables envers l'objet.

Inversement, une personne qui entretient une attitude négative envers un objet devrait également avoir des croyances, des émotions et des comportements négatifs. Une caractéristique essentielle à traiter lorsqu'il est question d'attitude est son caractère acquis plutôt qu'inné. Elle serait donc apprise de l'environnement (Rockeach, 1968). En ce sens, le développement ou la modification de l'attitude s'effectue alors que la personne acquiert des connaissances quant à l'objet de l'attitude (Eagly et Chaiken, 1993), comme dans un contexte de préparation ou de formation initiale à la fonction enseignante quant à l'éducation inclusive et les élèves PDC. La figure ci-dessous illustre le concept d'attitude dans le contexte de la présente étude.

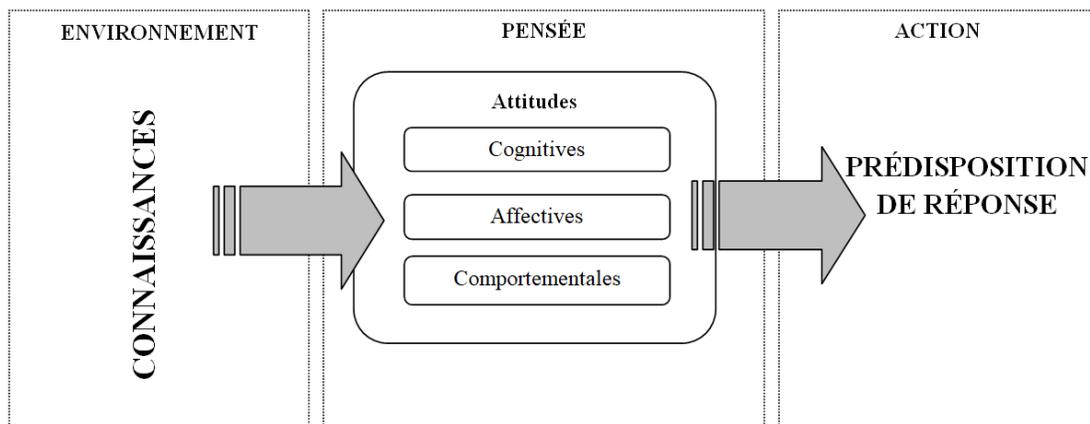


Figure 3. Concept d'attitudes

3.3 Les attitudes et la formation initiale

Tel que mentionné précédemment, la formation initiale est souvent mise en cause par les personnes enseignantes et les futures personnes enseignantes qui rapportent ne pas se sentir suffisamment préparées pour gérer les comportements difficiles (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Sharma et Nuttal, 2016). Bien que les cibles de formation, modalités et dispositifs utilisés pour

qualifier à la fonction enseignante varient selon les programmes et les milieux, ces derniers sont généralement composés d'un pôle dit théorique (connaissances issues des cours universitaires) et pratique (expérience terrain issue des stages). En ce sens, les études recensées¹ pour identifier les caractéristiques de la formation initiale susceptible d'influencer les attitudes sont ici rapportées selon le programme de formation, leurs principaux pôles et d'autres caractéristiques individuelles.

Programme de formation. À l'international, les programmes de formation qualifiants à l'enseignement se regroupent autour de deux principaux champs d'expertise. Le programme dit régulier vise à former des enseignants œuvrant principalement en classe ordinaire auprès de l'ensemble des élèves, tandis que le programme d'adaptation scolaire vise plus précisément à former des personnes enseignantes qui répondront aux besoins particuliers des élèves dans un modèle de service spécialisé. Quatre études ont mesuré les attitudes envers l'éducation inclusive selon ces deux programmes. Une étude longitudinale a été effectuée pour comparer les perceptions de 56 futures personnes enseignantes du régulier et de l'adaptation scolaire envers l'inclusion scolaire. Les futures personnes enseignantes dans les programmes d'adaptation avaient de meilleures attitudes que les ceux du champ régulier (McHatton et Parker, 2013). De même, les études de Romi et Leyser (2006) et Tournaki et Samuels (2016) ont aussi relevé que

¹ La revue de littérature effectuée comporte 27 articles retenus à partir des mots-clés *attitudes, futures personnes enseignantes, inclusion* et *élèves en difficultés de comportement* ainsi que *attitudes, pre-service teachers, inclusion, students with emotional and behavioural disorder* sur les moteurs de recherche *Google Scholar, Éric, PsychInfo* et *Érudit* entre les années 2000 (année de la nouvelle politique en adaptation scolaire) et 2018.

les futures personnes enseignantes du champ d'adaptation scolaire avaient de meilleures attitudes que ceux du régulier. En outre, l'étude de Kim (2011) a démontré que dans leur échantillon ($N = 110$), les futures personnes enseignantes provenant de programmes dont les cours étaient infusés des deux champs de l'enseignement démontraient de meilleures attitudes que les futures personnes enseignantes provenant de programmes qui séparaient les cours des deux champs. Aucune étude n'a cependant vérifié si l'influence du programme demeurerait semblable quant à l'attitude entretenue envers les élèves PDC, ni n'a distingué leur influence sur les composantes de l'attitude.

Pôle théorique. La grande majorité des études recensées soutiennent l'influence positive du pôle théorique, soit l'apport des cours théoriques universitaires, sur les attitudes des futures personnes enseignantes envers l'éducation inclusive. Sur quinze études ayant analysé l'effet de la formation théorique sur les attitudes, quatorze ont rapporté des relations significatives positives (Campbell et al., 2003 ; Forlin et al., 2007 ; Forlin, Loreman, Sharma et Earle, 2009 ; Goddard et Evans, 2018 ; Martins Pinto, 2015; McHatton et Parker, 2013; Oswald et Swat, 2011 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Shade et Stewart, 2001; Sharma, Forlin et Loreman, 2008; Sharma et Nuttal, 2016 ; Subban et Mahlo, 2017 ; Taylor et Ringlaben, 2012 ; Tournaki et Samuels, 2016). Une étude menée auprès de 485 futures personnes enseignantes a démontré que le développement de connaissances sur l'éducation inclusive dans le cadre d'un seul cours a positivement influencé leurs attitudes (Taylor et Ringlaben, 2012). Dans le même sens, l'étude de Subban et Mahlo (2017) a démontré que des cours sur le thème de l'éducation inclusive étaient positivement associés aux attitudes générales de 127 futures personnes enseignantes, peu

importe les modalités de cours ou l'origine des participants. Ces résultats concernant les attitudes envers l'éducation inclusive de manière générale se distinguent des résultats d'une étude portant spécifiquement sur les élèves PDC. En effet, l'étude de Scanlon et Barnes-Holmes (2013) suggère que suite à un cours portant sur l'inclusion des élèves PDC, les attitudes implicites de 20 futures personnes enseignantes irlandaises, déjà négatives avant le cours sont demeurées négatives envers les élèves PDC. Ainsi, cette étude semble être la seule à avoir vérifié l'effet de formation théorique sur les attitudes spécifiques envers la scolarisation des élèves PDC, il demeure nécessaire de valider ces résultats pour mieux les comprendre.

Pôle pratique. Le pôle pratique a trait à l'expérience d'enseignement acquise lors de stages. Sur neuf études portant sur les attitudes auprès des élèves ayant des besoins particuliers, six ont rapporté un lien positif significatif avec le pôle pratique (Forlin et al., 2007 ; Martins Pinto, 2015 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Romi et Leyser, 2006 ; Sharma et Nuttal, 2016 ; Subban et Mahlo, 2017). Dans presque tous les cas, l'expérience d'inclusion s'avérait positive sur les attitudes des enseignants. Plus spécifiquement, l'étude de Subban et Mahlo (2017) a illustré que les participants n'ayant aucune expérience auprès des élèves présentant des besoins particuliers ($n = 42$) entretenaient des attitudes moins favorables envers l'éducation inclusive que ceux qui en détenaient ($n = 22$). Sharma et Nuttal (2016) ont aussi identifié que les futures personnes enseignantes qui avaient déjà enseigné à un élève ayant des besoins particuliers bénéficiaient davantage d'un cours de neuf semaines, c'est-à-dire qu'ils rapportaient des attitudes plus positives que ceux n'ayant pas d'expériences auprès de ce type d'élève. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Romi et Leyser (2006) obtenus auprès d'un large échantillon de futures

personnes enseignantes ($n = 1155$), où ceux ayant déjà travaillé avec des élèves à besoins éducatifs particuliers entretenaient de meilleures attitudes et étaient moins préoccupés par les difficultés de comportements dans leur classe. L'étude de Martins Pinto (2015), quant à elle, n'a pas démontré de lien direct entre l'expérience d'inclusion et l'attitude des 273 futures personnes enseignantes interrogées. C'était plutôt l'interaction entre le pôle théorique et l'expérience auprès des élèves présentant des besoins particuliers qui était associée à un effet significatif sur l'attitude. Par ailleurs, ces résultats n'ont pas permis d'apporter de précision sur l'effet du pôle pratique au regard des différentes composantes de l'attitude ni de mieux comprendre les liens entre le pôle théorique et les attitudes envers les élèves PDC.

Autres caractéristiques individuelles. Outre le programme de formation à l'enseignement et de ses pôles théorique et pratique, d'autres facteurs relevés dans la littérature semblent influencer les attitudes. Un premier facteur fait référence à l'année d'étude au sein du programme de formation. Quatre études de notre corpus ont examiné ce facteur. Les résultats de Goddard et Evans (2018) montrent que les attitudes s'améliorent à travers les quatre années de formation des futures personnes enseignantes interrogées ($n = 56$) alors qu'à l'inverse, l'étude de Romi et Leyser (2006 ; $n = 1155$) indique que plus les futures personnes enseignantes sont avancées dans leur parcours de formation, moins ils entretiennent des attitudes positives. Pour sa part, l'étude de Cameron (2017) précise que les attitudes envers l'inclusion des élèves à besoins particuliers s'améliorent à travers les années seulement pour les futures personnes enseignantes du programme régulier et non pour ceux provenant du programme d'adaptation scolaire ($n = 152$). Aucun lien significatif n'avait été déterminé par l'étude de Cook en 2002.

D'autres études ont mesuré l'influence du sexe sur les attitudes, cependant la majorité relève un lien non significatif (Elik, Wiener et Corkum, 2010 ; Forlin et al., 2007 ; Hastings et Oakford, 2003 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Haq et Mundia, 2012 ; Sharma et Nuttal, 2016). De même, l'effet de l'âge sur les attitudes n'a pu être démontré (Ahsan, Sharma et Deppeler, 2012 ; Avramidis et al., 2000 ; Elik et al., 2010 ; Forlin et al., 2007 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Sharma et Nuttal, 2016).

En somme, l'influence des caractéristiques de la formation varie d'une étude à l'autre. Bien qu'il semble que le programme, ainsi que les pôles théorique et pratique, exerce une influence sur les attitudes des futures personnes enseignantes envers l'éducation inclusive, ce lien ne semble pas être le même lorsqu'il est question de l'inclusion des élèves PDC. Parallèlement, la majorité des études ont choisi d'utiliser une mesure globale de l'attitude plutôt que de tenir compte des différentes composantes de l'attitude, ce qui limite potentiellement la compréhension de ce qui peut expliquer le recours subséquent aux pratiques et de ce qui doit être mieux adressé dans les programmes de formation ou le soutien offert en période d'insertion professionnelle. Pourtant, deux études suggèrent des distinctions quant aux différentes composantes de l'attitude (Avramis et al., 2000 ; Schürch et Doudin, 2015). En outre, les attitudes ont surtout été étudiées au sens large en les analysant à l'égard de l'éducation inclusive de tous les élèves ayant des besoins particuliers, cependant les types de difficulté que présentent les élèves produisent des attitudes différentes à l'égard de leur inclusion (Forlin et al., 2007 ; Haq

et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013) d'où l'intérêt de mener une recherche portant précisément sur les élèves PDC qui suscitent des attitudes les plus négatives.

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de cet article est de mieux comprendre le rôle des caractéristiques individuelles et de la formation initiale à l'enseignement du Québec sur le développement des trois composantes de l'attitude du modèle tripartite. Plus précisément, il vise : 1) à dresser le portrait des attitudes cognitives, affectives et comportementales entretenues par les futures personnes enseignantes québécoises du primaire envers la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire ; et à 2) vérifier la contribution du programme de formation (champ d'enseignement), ainsi que celle associée aux pôles théorique et pratique, représentant respectivement l'influence perçue des formatrices et formateurs universitaires et celle des personnes enseignantes associées. La figure 2 présente un aperçu des variables d'intérêt dans la présente étude.

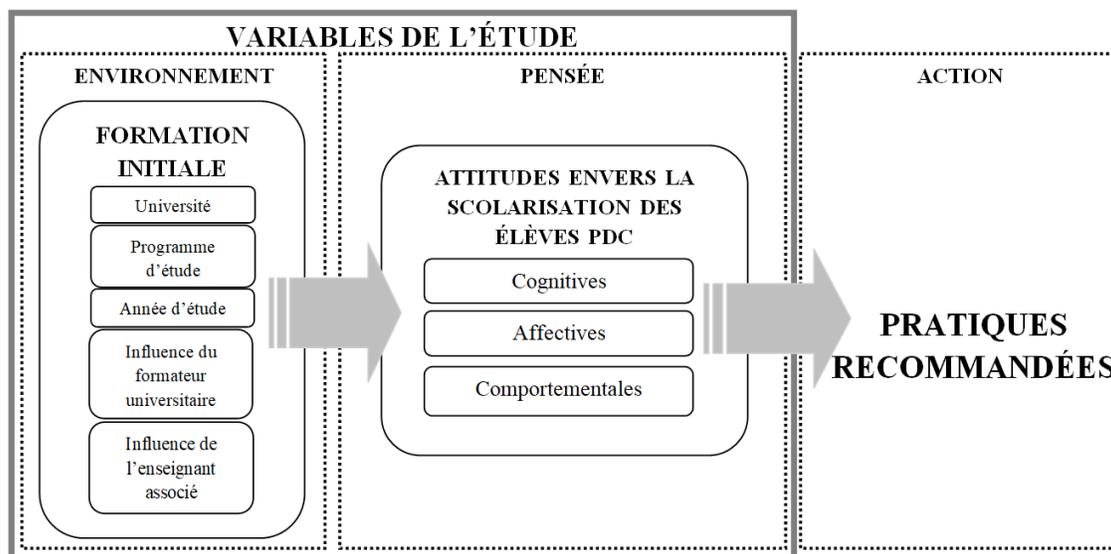


Figure 4. Représentation des variables de l'étude

5. MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans un projet longitudinal plus vaste portant sur l'adoption de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire des élèves PDC (Nadeau, Massé, Gaudreau et Lessard, 2015-2018). Le présent article emprunte un devis transversal, descriptif-corrélationnel, puisqu'il vérifie les relations possibles entre le programme de formation à l'enseignement et l'attitude des futures personnes enseignantes.

5.1 Participants

L'échantillon se compose de 1491 futures personnes enseignantes inscrites à un programme de formation à l'enseignement offert par trois universités québécoises

(source), du champ régulier (EPP) ou adaptation scolaire (ASS). Le tableau 5 résume les principales caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'échantillon.

Tableau 5. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'échantillon ($n = 1491$)

Caractéristiques	Propriétés	Fréquence (%)	
Âge moyen	–	22 ans	
Genre	Femme	1391	(93,3%)
	Homme	100	(6,7%)
Programme (Champ)	Enseignement primaire/préscolaire (EPP)	1159	(77,7%)
	Adaptation scolaire et sociale (ASS)	332	(22,3%)
Année d'étude	Première	477	(32,0%)
	Deuxième	437	(29,3%)
	Troisième	392	(26,3%)
	Quatrième	185	(12,4%)
Université (source)	a	327	(21,9%)
	b	341	(22,9%)
	c	823	(55,2%)

5.2 Déroutement

La méthode d'échantillonnage non probabiliste se base sur l'effet proximal en sollicitant les participantes et participants selon l'accessibilité du milieu ciblé par la recherche (Williams et Protheroe, 2008). Le recrutement s'est effectué au cours de l'année scolaire 2015-2016. Avec l'accord des directions de programme de formation sollicitées et des personnes responsables de cours identifiées par leur direction, une auxiliaire de recherche s'est présentée directement auprès des participants pendant une activité inscrite à leur horaire. Après la présentation des objectifs de la recherche, les futures personnes enseignantes étaient invitées à lire le formulaire de consentement approuvé par le comité d'éthique de l'institution d'appartenance de la chercheuse principale, ainsi qu'à remplir sur une base volontaire le questionnaire distribué. Pendant la durée

de l'exercice d'une trentaine de minutes, ceux ne souhaitant pas participer avaient la liberté de discrètement vaquer à d'autres occupations sur place ou encore à l'extérieur de la salle. Le taux de participation estimé à 59 %.

5.3 Instruments de mesure

Pour répondre aux objectifs, les variables issues de trois instruments de mesure ont été utilisées. Le questionnaire *sociodémographique* a permis de récolter les données sur les caractéristiques individuelles suivantes : l'université, le programme et l'année d'étude. Les données concernant les pôles théoriques et pratiques ont été obtenues à partir d'une adaptation de l'instrument portant sur les *croyances normatives* (McCormick, 1997), qui mesure le degré d'influence de différentes sources sur les comportements d'un individu. Plus précisément, les futures personnes enseignantes devaient indiquer à quel point la formatrice ou le formateur universitaire (un énoncé pour le pôle théorique) et la personne enseignante associée (un énoncé pour le pôle pratique) influençaient leurs pratiques auprès des élèves PDC, en encerclant le chiffre correspondant à leur situation sur une échelle de type Likert (1 = aucune influence ; 6 = très grande influence). Enfin, les attitudes envers l'inclusion des élèves PDC ont été obtenues à partir d'une traduction et adaptation de l'échelle multidimensionnelle des attitudes envers l'éducation inclusive (Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale [MATIES (, Mahat, 2008). Cet instrument mesure les trois composantes de l'attitude selon la théorie tripartite (Rosenberg et al., 1960) à partir des sous-échelles cognitive (ex. : « Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés dans une classe spéciale » ; $n = 6$; $\alpha = 0,77$), affective (ex. : « Je crois

que les élèves PDC devraient être scolarisés dans une classe spéciale»; $n = 6$; $\alpha = 0,78$) et comportementale (ex. : « Avec le soutien nécessaire, je suis ouvert à intégrer des élèves PDC dans mon groupe »; $n = 6$; $\alpha = 0,91$), démontrant une bonne fidélité. Les instruments ont été traduits selon les procédures de traduction inversée (Vallerand, 1989).

5.4 Analyse des données

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 25 (IBM Corporation, 2017). Des analyses préliminaires ont examiné la présence de données manquantes, de normalité de distribution pour l'ensemble des variables dépendantes (sous-échelles d'attitudes) et de valeurs extrêmes. Des analyses descriptives ont ensuite été effectuées pour dresser le portrait des attitudes des futurs enseignants à l'étude (objectif 1). Pour examiner l'influence des caractéristiques individuelles et de la formation initiale sur les attitudes, une série de trois analyses de régression linéaire hiérarchique a été accomplie pour chaque variable dépendante mesurant les attitudes (cognitives, affectives et comportementales) (objectif 2). Dans le premier bloc, les variables du programme de formation, l'année d'étude et l'université d'appartenance ont été introduites dans le modèle à titre de variables de contrôle. Dans le deuxième bloc, les autres variables représentant l'influence des formateurs théorique et pratique ont été introduites. Le choix des variables a aussi été effectué en s'appuyant sur la littérature scientifique et vise à réduire la complexité du modèle (Field, 2013). Les prémisses de normalité de distribution des erreurs, d'homoscédasticité et l'absence de multicolinéarité entre les variables indépendantes sont respectivement validées par la statistique Durbin-Watson,

l'homogénéité des variances des résiduels et le facteur d'inflation de la variance ([VIF (, Variance Inflation Factor).

6. RÉSULTATS

6.1 Analyses préliminaires

Les données manquantes étant inférieures à 5 % sur l'ensemble des variables, nous avons imputé ces données avec la valeur moyenne de l'item (Tabachnick et Fidell, 2013). L'ensemble des variables utilisées dans le modèle présentait des distributions normales sur les indices d'asymétrie (Min = -0,80 ; Max = 1,87) et d'aplatissement (Min = -1,16 ; Max = 2,30). L'analyse des valeurs résiduelles standardisées a détecté que 1,6 % des scores ne respectaient pas la prémisse de normalité des résiduels (Field, 2013) ; ceux-ci ont tout de même été conservés dans les analyses subséquentes considérant qu'après vérification, leur exclusion n'entraînait pas de variation sur les coefficients.

6.2 Portrait des attitudes des futurs enseignants envers les élèves PDC

Pour le premier objectif qui vise à décrire les attitudes des futures personnes enseignantes, les résultats descriptifs montrent que les attitudes cognitives, affectives et comportementales sont supérieures à la borne centrale des échelles respectives, indiquant des attitudes plutôt positives. Les moyennes, écarts-types et corrélations sont présentés au Tableau 6. Les analyses corrélationnelles indiquent que l'effet du programme sur les attitudes varie entre -

0,12 et 0,18. L'effet du pôle théorique sur ces mêmes attitudes varie entre 0,09 et 0,18 alors que le pôle pratique indique des corrélations variant de 0,03 à 0,14.

Tableau 6. Moyenne, Écart-type et Corrélations entre les variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
1. Programme d'étude		-0,15***	0,27***	-0,02	-0,03	-0,12***	0,18***	0,18***	—	—
2. Année d'étude			-0,06*	-0,11***	0,05	-0,06*	-0,16***	-0,09**	2,20	1,02
3. Source				-0,09**	-0,05*	-0,08**	0,001	-0,03	—	—
4. Pôle théorique					0,44***	0,11***	0,09***	0,18***	4,35	1,20
5. Pôle pratique						0,03	0,05*	0,14***	5,16	0,90
6. Attitudes cognitives							0,36***	0,47***	4,55	0,69
7. Attitudes affectives								0,40***	4,73	0,70
8. Attitudes comportementales									5,05	0,68

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

6.3 L'influence des caractéristiques individuelles et de formation

Une série de trois régressions linéaires hiérarchiques a été effectuée sur les trois variables dépendantes pour déterminer la contribution du programme de formation et des années d'études et celles des pôles théorique et pratique. À la première étape, les variables programme, année d'étude et source ont été incluses à titre de contrôle. À la deuxième étape, les variables introduites correspondent à l'influence des formatrices et formateurs universitaires (pôle théorique) et des personnes enseignantes associées (pôle pratique). Le tableau 3 présente les résultats de ces trois analyses sur les composantes de l'attitude.

Tableau 7. Analyses de régression linéaire hiérarchique entre les variables indépendantes et les variables dépendantes d'attitudes cognitives, affectives et comportementales ($n = 1491$)

	Attitudes cognitives		Attitudes affectives		Attitudes comportementales	
	Étape 2		Étape 2		Étape 2	
	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β	<i>b</i>	β
Programme d'étude	-0,13***	-0,11	0,21***	0,18	0,23***	0,20
Année d'étude	-0,05**	-0,07	-0,09***	-0,13	-0,03*	-0,05
Source	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05	-0,06**	-0,07
ΔR^2 étape 1		0,02***		0,05***		0,04***
Pôle théorique	0,06***	0,10	0,04*	0,06	0,08***	0,14
Pôle pratique	-0,01	-0,01	0,03	0,04	0,06**	0,08
ΔR^2 étape 2	0,03**		0,06**		0,08***	
R^2 total ajusté		0,03**		0,06**		0,08***
Δ Valeur du F pour l'étape 2 <i>dl</i> (5, 1490)		$F = 9,27***$		$F = 18,48***$		$F = 25,16***$

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En ce qui concerne les variables de la première étape, le programme de formation est associé significativement à l'ensemble des composantes de l'attitude. Les futures personnes enseignantes inscrites au programme d'adaptation scolaire entretiennent des attitudes plus positives en ce qui concerne les composantes affectives et comportementales, mais plus négatives en ce qui concerne les attitudes cognitives. L'année d'étude est également liée significativement à toutes les composantes de l'attitude. Pour l'ensemble des composantes, l'année d'étude est négativement associée aux attitudes des futures personnes enseignantes. En ce sens, plus les futures personnes enseignantes sont avancées dans leur programme, moins ils ont des attitudes positives envers la scolarisation des élèves PDC. Les variables indépendantes du programme d'étude et de l'année d'étude du modèle contribuent à expliquer significativement les attitudes, pour une variance expliquée variant de 2 à 5 %.

À la deuxième étape, les variables indépendantes représentant l'influence des pôles théorique et pratique ont été ajoutées, par le biais respectif de la formatrice ou du formateur universitaire et de la personne enseignante associée. L'influence de la formatrice ou du formateur universitaire est liée significativement à l'ensemble des composantes, indiquant que plus les futures personnes enseignantes sont influencées par celle-ci, plus leurs attitudes sont positives. Pour l'influence de la personne enseignante associée, elle s'est avérée significative pour la composante comportementale, signifiant que plus les futures personnes enseignantes sont influencées par leurs personnes enseignantes associées, meilleures sont leurs attitudes comportementales. Enfin, les variables ajoutées à la deuxième étape ont contribué significativement à la prédiction de chaque composante de l'attitude, pour une variance

expliquée de 3 % pour les attitudes cognitives, 6 % pour les attitudes affectives et de 8 % pour les attitudes comportementales des futures personnes enseignantes.

7. DISCUSSION

La présente étude a été menée dans le but de mieux comprendre le rôle des caractéristiques individuelles et de la formation initiale à l'enseignement du Québec sur le développement des trois composantes de l'attitude du modèle tripartite. Contrairement à la majorité des études recensées (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013), les conclusions générales de cette étude indiquent que les attitudes des futures personnes enseignantes envers la scolarisation des élèves PDC s'avèrent plutôt positives. Il serait possible d'attribuer ces résultats à la conjoncture actuelle en éducation qui valorise l'éducation inclusive et l'acceptation de tous les élèves en classe ordinaire. En outre, ces résultats rejoignent ceux de Schürch et Doudin (2015), qui ont aussi trouvé que les attitudes des futures personnes enseignantes interrogées étaient plutôt positives sur l'ensemble des composantes de l'attitude.

Le premier objectif visait à dresser le portrait des attitudes cognitives, affectives et comportementales entretenues par les futures personnes enseignantes québécoises du primaire envers la scolarisation des élèves PDC. Au regard de l'inclusion auprès des élèves PDC et des études antérieures, cet objectif a permis de dresser un portrait plus nuancé des attitudes des

futures personnes enseignantes en obtenant des données sur les trois composantes de l'attitude plutôt que d'une mesure globale. Bien que les futures personnes enseignantes de notre étude démontrent des attitudes positives de manière générale, ils sont plus ouverts à adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins particuliers des élèves PDC (attitudes comportementales) qu'ils ne croient aux avantages de l'inclusion pour ces élèves et le reste de la classe (attitudes cognitives) et qu'ils soient à l'aise d'inclure ces élèves PDC (attitudes affectives). Ces résultats rejoignant encore une fois ceux de Schürch et Doudin (2015) et d'Avramidis et ses collaborateurs (2000) qui démontrent également que la dimension comportementale est celle dont les attitudes sont les plus positives. Ce constat pourrait signifier que même si les futures personnes enseignantes se sentent plus ou moins à l'aise à gérer les élèves ou encore ne croient pas nécessairement aux bénéfices de l'inclusion, ils rapportent être prédisposés à faire ce qu'il faut pour favoriser cette inclusion.

Par rapport aux contributions du programme de formation (champ d'enseignement), les résultats permettent d'illustrer le rôle du programme de formation, des années d'étude au sein du programme ainsi que l'influence des formatrices et des formateurs universitaires sur les attitudes des futures personnes enseignantes. Un résultat surprenant est celui du programme d'étude ; alors que les futures personnes enseignantes du régulier ont de meilleures attitudes cognitives, celles de l'adaptation scolaire sont plus élevées sur les aspects affectif et comportemental. Les futures personnes enseignantes de l'adaptation scolaire ont davantage de cours portant sur l'éducation inclusive et les élèves à risque, ils s'avèrent toutefois avoir des attitudes plus négatives que les futures personnes enseignantes du régulier sur le plan cognitif. En ce sens, les participantes et

participants issus des programmes d'adaptation scolaire croient moins aux bénéfices de l'inclusion pour ces élèves. Cela pourrait affecter négativement les efforts déployés pour que les élèves PDC qui cheminent en adaptation scolaire réintègrent le secteur régulier.

Concernant l'année d'étude, pour l'ensemble des composantes, les attitudes semblent régresser à travers les années dans le programme d'étude, en décroissant avec le temps. Ce résultat va de pair avec celui de Romi et Leyser (2006) qui ont aussi trouvé que les futures personnes enseignantes qui se trouvaient au début de leur parcours avaient de meilleures attitudes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les futures personnes enseignantes en fin de formation peuvent être influencées par leurs expériences acquises sur le terrain (ex. : lors de stages) ou même par des enseignants qui vivent difficilement l'inclusion des élèves PDC (Alvarez, 2007 ; Boutin et al., 2015). Une autre piste a été apportée par Schürch et Doudin (2015), qui mentionnent que l'idéalisation du métier que font les futures personnes enseignantes débutantes peut influencer positivement leurs attitudes.

Dans un dernier temps, nous avons mesuré l'influence des pôles théorique et pratique au sein du programme de formation à l'enseignement. Les futures personnes enseignantes se disent davantage influencées par leurs enseignants associés en comparaison avec leurs formatrices et formateurs universitaires. Ce résultat concorde avec les résultats de l'étude de Bonvin et Gaudreau (2015) qui indiquent que les futures personnes enseignantes accordent leurs compétences davantage à leur formation pratique plutôt que théorique. Pourtant, les résultats

démontrent que les formateurs universitaires exercent une influence sur les attitudes des futures personnes enseignantes, et ce pour les trois composantes de l'attitude. En effet, l'influence des formateurs universitaires contribue positivement à l'ensemble des composantes de l'attitude, alors que les personnes enseignantes associées contribuent aux attitudes comportementales des futures personnes enseignantes. Il est possible d'interpréter ce résultat en soulignant que l'étude de Bonvin et Gaudreau (2015) portait sur des aspects comportementaux, soit l'intervention. Ainsi, les personnes enseignantes associées sont certainement outillées pour contribuer à la formation des futures personnes enseignantes sur cet aspect. Cependant, au regard des composantes affectives et cognitives, certaines personnes enseignantes associées pourraient ne pas outiller suffisamment les futures personnes enseignantes puisque, pour certaines, le vécu affectif suscité par les élèves PDC est négatif. D'autre part, les liens significatifs entre la formation théorique et les attitudes trouvés dans de nombreuses études (Avramidis et Kalyva, 2007 ; Campbell et al., 2003 ; Forlin et al., 2007 ; Martins Pinto, 2015 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Shade et Stewart, 2001 ; Sharma et al., 2008 ; Sharma et Nuttal, 2016 ; Subban et Mahlo, 2017 ; Taylor et Ringlaben, 2012) appuient les précédentes conclusions et nous indiquent que les futures personnes enseignantes qui sont plus influencées par la théorie entretiennent de meilleures attitudes sur toutes les composantes. Ces résultats soulignent l'importance de l'arrimage entre la formation théorique et la formation pratique en répondant aux besoins concrets qui concernent l'inclusion des élèves PDC, particulièrement en ce qui a trait au transfert des connaissances et aux compétences dans les cours ou les stages des futures personnes enseignantes. Ceci, en assurant notamment une meilleure préparation du vécu lors des stages et en diversifiant les milieux de stage qui soutiennent l'éducation inclusive.

8. LIMITES

Quelques limites sont à soulever pour nuancer les résultats présentés ici. D'abord, les études s'appuyant sur des questionnaires autorapportés comportent toujours l'élément de désirabilité sociale. De plus, bien que les liens entre les variables des modèles produits s'avèrent significatifs pour expliquer les attitudes des futures personnes enseignantes, la proportion expliquée laisse croire que d'autres variables que celles relevant du programme ou des pôles théorique et pratique exercent une influence sur les attitudes des futures personnes enseignantes. En tenant compte de la théorie tripartite des attitudes (Rosenberg et al., 1960), il serait alors pertinent de vérifier si certaines connaissances acquises lors du programme de formation à l'enseignement peuvent contribuer à expliquer les attitudes des futures personnes enseignantes.

9. CONCLUSION

La présente étude poursuivait l'objectif général de rendre compte du rôle des caractéristiques individuelles et de la formation initiale à l'enseignement sur le développement des attitudes. Il en dégage des résultats plutôt positifs en ce qui concerne les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard de la scolarisation des élèves PDC. Cette étude, par sa méthodologie employant un questionnaire sur les trois composantes de l'attitude, permet de nuancer et de mieux expliquer les attitudes des futures personnes enseignantes à l'égard des élèves PDC par rapport à d'autres études employant une mesure globale de l'attitude. Les analyses de régressions ont permis de mesurer l'apport relatif de chaque pôle de la formation initiale sur ces mêmes attitudes tout en tenant compte des caractéristiques individuelles, telles

que le programme et l'année d'étude. Nos résultats supportent que malgré la perception plutôt négative des futures personnes enseignantes par rapport à leur formation théorique au regard des pratiques à mettre en œuvre (Bonvin et Gaudreau, 2015), les programmes de formation à l'enseignement de la présente étude semblent apporter des bénéfices sur les trois composantes de l'attitude. Des études portant sur les variables pouvant expliquer les attitudes au-delà de la formation permettraient d'avoir un meilleur portrait des variables d'influence de l'attitude et ainsi, mieux orienter les programmes de préparation. Enfin, il serait pertinent de mesurer l'influence des aspects théorique et pratique du programme de formation à l'enseignement sur la mobilisation de pratiques efficaces auprès des élèves PDC.

CONCLUSION DU MÉMOIRE

Cette recherche s'articule principalement autour de la problématique de la scolarisation des élèves PDC et de la formation à la profession enseignante à l'égard de cette problématique. Ce mémoire par article permet de documenter les attitudes des futures personnes enseignantes envers la scolarisation des élèves PDC ainsi que d'éclaircir certaines pistes voulant que la formation initiale des enseignants ait un rôle à jouer dans ces mêmes attitudes. Pour mieux analyser les attitudes des personnes participantes de l'étude, la théorie tripartite des attitudes (Rosenberg et al., 1960), qui catégorise les attitudes selon trois axes a été retenue. Suite à la passation de questionnaires auprès de 1491 futures personnes enseignantes québécoises, des analyses de régressions linéaires ont été mobilisées. Les résultats de l'étude ont permis de dresser un portrait des attitudes des futures personnes enseignantes de même que de mesurer l'influence de la formation théorique et pratique sur ces mêmes attitudes. L'article rédigé dans le cadre de ce mémoire a été soumis à la *Revue canadienne de l'éducation*. Pour conclure ce mémoire, nous reviendrons succinctement sur les principaux constats découlant de l'étude ainsi que sur des enjeux liés à l'éducation inclusive.

Le portrait dressé des attitudes des futures personnes enseignantes envers la scolarisation des élèves PDC s'avère plutôt positif. De manière générale, elles ont des attitudes positives envers cette scolarisation. Ce résultat surprend, car il va à l'encontre d'une bonne quantité d'études qui indiquent que les futures personnes enseignantes entretiennent des attitudes plus négatives envers les élèves PDC (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke,

2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). C'est cependant un constat encourageant, car des attitudes favorables indiquent généralement des croyances, des émotions et des comportements qui sont également favorables envers l'objet (Rockeach, 1968). En regardant les différentes moyennes obtenues des composantes de l'attitude, les résultats indiquent une plus haute moyenne sur la composante comportementale en comparaison aux composantes cognitives et affectives. Ainsi, ils sont plus ouverts à adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins particuliers des élèves PDC (attitudes comportementales) qu'ils ne croient aux avantages de l'inclusion pour ces élèves et le reste de la classe (attitudes cognitives) et qu'ils soient à l'aise d'inclure ces élèves PDC (attitudes affectives). Bien que ce résultat soit positif, car il indique que les futures personnes enseignantes sont prêtes à adapter leurs pratiques pour répondre aux élèves PDC, il semble qu'il y ait encore du travail à faire pour améliorer leurs croyances ainsi que leurs émotions en lien avec cette scolarisation.

Déoulant des constats énoncés précédemment, des questionnements plus larges au sujet de l'éducation inclusive et de son effet sur les milieux scolaires émergent. Malgré le fait que les bénéfices de l'éducation inclusive aient été réitérés à plusieurs reprises dans les études s'y attardant, indiquant des gains notables pour les élèves inclus, le vécu de cette réalité semble difficile pour les personnes enseignantes dans les classes quotidiennement. Au-delà du programme de formation à l'enseignement et des attitudes des personnes enseignantes, les conditions dans lesquelles s'effectue l'éducation inclusive pourraient avoir un lien avec les émotions et les croyances des personnes enseignantes. La voie vers l'éducation inclusive s'ajoute à la liste des éléments qui ont contribué à complexifier la tâche enseignante au courant des

dernières années (Mukamurera et Balleux, 2013). Par ailleurs, l'inclusion des élèves à besoins particuliers a été dénoncée à maintes reprises comme étant faite avec trop peu de soutien accordé à la personne enseignante ainsi qu'à l'élève inclus lui-même (Mukamurera et Balleux, 2013). Par conséquent, la question de la limite entre les bénéfices sociaux et scolaires pour les élèves et le vécu affectif des personnes enseignantes doit être soulevée. Ainsi, il serait pertinent de se questionner sur les meilleures conditions pour effectuer l'éducation inclusive, autant pour les personnes enseignantes que pour les élèves.

Pour terminer, ce projet de recherche a permis de situer le rôle des attitudes au sein de l'éducation inclusive des élèves PDC. Les résultats de l'étude montrent notamment la portée de la préparation des futures personnes enseignantes en matière d'éducation inclusive et l'importance de favoriser des liens plus étroits entre la théorie et la pratique au sein du programme de formation à la profession enseignante. Ces aspects peuvent être mis de l'avant au sein des programmes de formation à la profession enseignante pour mieux préparer les futures personnes enseignantes à la réalité de l'inclusion, notamment, en exposant les futures personnes enseignantes à plus d'information sur le sujet et en leur faisant vivre des contextes où elles et ils peuvent mettre en pratique les éléments théoriques vus dans les cours. Enfin, des recherches ultérieures se penchant sur les éléments pouvant mieux cerner et expliquer le vécu affectif des futures personnes enseignantes lié au contexte de l'éducation inclusive des élèves PDC contribueraient à l'effort scientifique et social d'accompagner de manière plus adéquate les futures personnes enseignantes dans leur insertion professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie Toulouse (2018). *Repères et outils pour aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement*. Direction des services départementaux de l'éducation nationale Ariège. Repéré à <http://cache.media.education.gouv.fr>
- 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
- Ahsan, M. T., Sharma, U. et Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy: Attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M., Dyson, A. et Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York, NY : Routledge.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E. T. Torry (dir.), *Handbook of theories of social psychology (Vol. 1)* (p. 438-459). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Ajzen, I. et Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. Dans D. Albarracin, B. T. Johnson et M.P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 173-223). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Albarracin, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. et Kumkale, G.T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. Dans D. Albarracin, B. T. Johnson et M.P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 1-21). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654. doi:10.1016/j.tate.2008.11.011.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. doi:10.1016/j.tate.2006.10.001.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). 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. 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
- Beaulieu-Lessard, M. (2014). *L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un élève en trouble du comportement intégré*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/7378/>
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. (Thèse de doctorat inédit). Université de Fribourg, Suisse. Repéré à <https://doc.rero.ch/>
- 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
- Berry, R. A. W. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *The Teacher Educator*, 45(2), 75-95. doi:10.1080/08878731003623677
- Betsch, T., Plessner, H. et Schallies, E. (2004). The value-account model of attitude formation. Dans G. Haddock, et G. R. Maio (dir.), *Contemporary perspectives on the psychology of attitudes* (p. 251-273). East Sussex, NY : Psychology Press.
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue des futurs enseignants suisses et québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 480-500.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec*. Rapport de recherche adressé à la fédération autonome de l'enseignement, Université du Québec à Montréal, Canada. Repéré à <https://www.lafae.qc.ca>
- Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: A study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028-1044, doi: 10.1080/13603116.2017.1326177
- Campbell, J., Gilmore, L. et Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407

- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir : version abrégée*. Sainte-Foy, Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. doi:10.1177/002246690103400403
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277. doi:10.1177/088840640202500306
- Couturier, E.-L. et Hurteau, P. (2018). *Portrait de la situation dans les écoles du Québec* (p. 48). Gatineau, Québec : IRIS. Repéré à <https://cdn.iris-recherche.qc.ca/>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010) Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129, repéré à <http://rfp.revues.org/2296>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147. doi:10.1016/j.alter.2012.11.008
- De Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- DeFleur, M. L., et Westie, F. R. (1963). Attitude as a scientific concept. *Social Forces*, 42(1), 17-31.
- Déry, M., Denault, A.-S. et Lemelin, J.-P. (2010). *Aide aux jeunes en difficulté de comportement : regards sur nos pratiques*. Sherbrooke, Québec : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance, Université de Sherbrooke, 2010.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., Verlaan, P., Dery, M. et Pauze, R. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23. doi:10.2307/1602151

- Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. et Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants au collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *L'inclusion des étudiants en situation d'handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux*, 44(1), 154-172.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal, Québec : Marcel Didier.
- DuPaul, G. J. et Eckert, T. L. (1997). The effect of School-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26(1), 5-27.
- Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, Texas: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Elik, N., Wiener, J. et Corkum, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 127-146. doi:10.1080/02619760903524658.
- 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: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 82-90. doi:10.1080/1045988X.2011.574170
- Evans, K. M. (1970). *L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts*. Paris, France : Editions ESF.
- Fabrigar, L. R., Macdonald, T. K. et Wegener, D. T. (2005) The structure of attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The Handbook of attitudes* (p. 77-123). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65. doi: 10.1080/0013188960380104
- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1188. doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.187
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics : And sex and drugs and rock « n » roll*. Los Angeles : SAGE.

- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 177-184.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. et Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. doi: 10.1080/13603110701365356
- Forlin, C., Sharma, U. et Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). doi:10.18061/dsq.v27i4.53.
- French, D. C. et Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. doi:10.1111/1532-7795.00011.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire : évaluation réalisée dans le cadre d'un mandat confié par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à www.deslibris.ca/ID/217172
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi:10.7202/1007731ar
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 1-20. doi:10.3917/nras.072.0027
- Goddard, C. et Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122-142. doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.8
- Gonzalez, L., Brown, M. S. et Slate, J. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1-11. Repéré à <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss1/1>
- 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

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Haq, F. S. et Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374. doi:10.1080/00220671.2011.627399.
- 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.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.). *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-347). Los Angeles, CA : Sage.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Rapport de recherche, École nationale d'administration publique, Québec, Canada. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Hsein, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion - In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- IBM Corporation. (2017). *IBM SPSS Statistics version 25*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377. doi:10.1080/13603110903030097.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90. doi: 10.1207/s15326985ep2701_6
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204. doi: 10.1086/266945
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377. doi:10.1080/13603110903030097.

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. doi:10.1348/000709905X90344
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2009). *Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca>
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche : un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, Québec : Groupéditions Éditeurs.
- Leonard, R. et Duclos, G. (2013). *Une école pour tous : l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*. Montréal, Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- 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.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. doi:10.1348/000709906X156881.
- 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, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Main, S. et Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39. doi:10.14221/ajte.2008v33n4.3.
- Martins Pinto, D. (2015). *Les attitudes des étudiants de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation envers l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Genève, Suisse. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78005>
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (Sous presse). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation.

- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (sous presse). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement/Canadian Journal of Behavioural Science*, 38 pages.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2016). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2014 -RP-179132), Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/>
- McCormick, J. (1997). An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large education system. *Work and Stress*, 11(1), 17-32. doi: 10.1080/02678379708256819
- McHatton, P. A. et Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203. doi:10.1177/0888406413491611
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement: un état des lieux. *Éthique et économique*, 6 (1), 1-11. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- 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, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs 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, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/551334a.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (s.d.). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, 57-70. doi:10.4000/rechercheformation.2129

- Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018, février). *Portrait global des attitudes et des pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement à l'égard de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés comportementales, Programmes de formation à la profession enseignante - niveaux préscolaire et primaire*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire. Repéré à <https://www1.sites.fse.ulaval.ca/>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Lemieux A. (2017). Pratiques de gestions des comportements difficiles des futurs enseignants. *La foucade*, 18 (1), 20-23.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'*Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe*. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : Pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 67-88). Montréal, Québec : Éditions JFB.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: Éditions OCDE. Consulté à l'adresse www.oecd.org
- Oswald, M. et Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403. doi:10.1080/1034912X.2011.626665
- O'Toole, C. et Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239-253. doi:10.1080/08856257.2013.768451.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. doi:10.1080/09687590600617352
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. doi:10.1080/00131911.2015.1008407
- Reupert, A. et Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268. doi:10.1016/j.tate.2010.03.003.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (Vol. 2, p. 102-119). New York : Macmillan.
- Rokeach, M. (1969). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco, CA: Jossey-Bass inc., Publishers.
- 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.
- Rosenberg, M. J. et Hovland, C. I. (1966). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, Angleterre: Yale University Press.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P. et Brehm, J. W. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven, Angleterre: Yale University Press.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche adressé au FRQ-RC (2014 -AP-179083), Université du Québec à Trois-Rivières, Canada. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/>
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise, ou, Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec, Québec : École et comportement.
- 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
- Scheeler, M. C., Budin, S. et Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities*, 14(2), 171-187.
- Schrüch, V. et Doudin, P.-A. (2015, mai). *La scolarisation d'élèves présentant des difficultés de comportement : attitudes et tendances des futurs enseignants*. Communication présentée au Colloque RIPSIDEVE, Amiens, France.
- Shade, R. A. et Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41. doi:10.1080/10459880109603342
- Sharma, U., Forlin, C. et Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. doi:10.1080/09687590802469271

- Sharma, U. et Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. doi:10.1080/1359866X.2015.1081672
- Shook, A. C. (2012). A study of preservice educators' dispositions to change behavior management strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 129-136. doi:10.1080/1045988X.2011.606440
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 42-51. doi:10.1177/088840640703000105
- Simpson, G. A., Barbara Bloom, M., Cohen, R. A., Blumberg, S. et Bourdon, K. H. (2005). US children with emotional and behavioral difficulties: Data from the 2001, 2002, and 2003 National Health Interview Surveys. *Infants Young Child*, (360), 1-13.
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750. doi:10.1080/00220272.2013.871754
- Soleas, E. K. (2015). New teacher perceptions of inclusive practices: An examination of contemporary teacher education programs. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 294-313. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/>
- SPSS à l'UdeS. (s.d.). *La régression multiple*. Repéré le 4 mars 2020 à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-multiple.php>
- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., Divatia, A. et Mukherjee, A. D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13-23. doi: 10.1007/s12310-010-9044-3
- St-Onge, F., Joncas, C. et Picard, L. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Subban, P. et Mahlo, D. (2017). 'My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461. doi:10.1080/13603116.2016.1197322.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., ... Ruef, M. (2000). *Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in*

- schools*. Washington, DC. : OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Support.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. doi:10.18162/fp.2012.172.
- Taylor, R. W. et Ringlaben, R. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. doi:10.5539/hes.v2n3p16.
- Tournaki, N. et Samuels, E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384-398. doi: 10.1080/01626620.2016.1226200
- Thomas, R. et Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne : Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Espagne. Repéré à <http://www.unesco.org/education/>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Repéré à www.ibe.unesco.org
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology*, 30(4), 662-680. doi: 10.1037/h0079856
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (66). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620>
- Warmbold-Brann, K., Burns, M. K., Preast, J. L., Taylor, C. N. et Aguilar, L. N. (2017). Meta-analysis of the effects of academic interventions and modifications on student behavior outcomes. *School Psychology Quarterly*, 32, 291-305. doi: 10.1037/spq0000207
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. et Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School mental health*, 11, 92-105. doi: 10.1007/s12310-018-9269-0

William, A. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: a guide for schools*. Alexandria, Virginia: Educational Research Service.

Zhang, D., Katsiyannis, A. et Herbst, M. (2004). Disciplinary exclusions in special education: A 4-year analysis. *Behavioral Disorders*, 29(4), 337-347. doi: 10.1177/019874290402900402

ANNEXE A. QUESTIONNAIRE

***L'adoption de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire des élèves
présentant des difficultés comportementales***

Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration!

Votre participation à ce questionnaire permettra d'orienter la formation à la profession enseignante en lien avec les élèves présentant des difficultés comportementales.

Création d'un code d'identification personnel anonyme

Pour recueillir et traiter vos réponses au questionnaire de façon anonyme et confidentielle, **veuillez répondre aux quatre questions suivantes** qui nous permettront de vous attribuer un code d'identification personnel que vous seul pourrez reconnaître.

☐	Votre université d'appartenance (ULaval = 1; UQTR = 2; USherbrooke = 3) :	
	Les deux premières lettres de votre prénom :	
	Les deux premières lettres de votre nom de famille :	
	Les trois premières lettres du prénom de votre mère :	

Quelques consignes pour remplir le questionnaire

- Le questionnaire est composé de sept sections.
- Chaque section comporte une consigne précise à lire attentivement.
- Certaines questions impliquent que vous soyez en charge d'une classe ou que vous ayez déjà été en contact avec une classe. Si tel n'était pas le cas, répondez **comme vous imaginez que vous le ferez** lorsque vous serez responsable d'une classe.
- **Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.** Les meilleures réponses sont celles qui reflètent le plus fidèlement votre point de vue.

¹ Tout au long de ce questionnaire :

- l'abréviation **PDC** désigne les élèves présentant des difficultés comportementales;
- l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Section 3 : Attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves

L'inclusion scolaire fait référence au fait qu'un élève est intégré à temps plein dans un groupe ou une classe ordinaire. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants concernant l'inclusion scolaire des élèves PDC (1= Tout à fait en désaccord; 6 = Tout à fait d'accord).

1 Tout à fait en désaccord	2 En désaccord	3 Plutôt en désaccord	4 Plutôt d'accord	5 D'accord	6 Tout à fait d'accord
1. Je crois que l'inclusion scolaire favorise la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités.					
1	2	3	4	5	6
2. Je crois que tout élève peut apprendre dans le programme scolaire régulier si celui-ci est adapté à ses besoins individuels.					
1	2	3	4	5	6
3. Je suis disposé à adapter les programmes afin de répondre aux besoins particuliers des élèves PDC.					
1	2	3	4	5	6
4. Avec le soutien nécessaire, je suis ouvert à intégrer des élèves PDC dans mon groupe.					
1	2	3	4	5	6
5. Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés en classe spéciale en raison des coûts engendrés par les mesures d'aide nécessaires en classe ordinaire.					
1	2	3	4	5	6
6. Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés dans une classe spéciale afin d'éviter de subir du rejet.					
1	2	3	4	5	6
7. Je me sens irrité quand j'ai de la difficulté à communiquer avec un élève PDC.					
1	2	3	4	5	6
8. Je me sens agacé lorsque des élèves PDC n'arrivent pas à suivre le programme prévu dans ma classe.					
1	2	3	4	5	6
9. Je suis prêt à adapter mes façons d'entrer en relation avec les élèves PDC afin de favoriser leur inclusion scolaire en classe ordinaire.					
1	2	3	4	5	6
10. Je me sens irrité lorsque je ne comprends pas les comportements d'un élève PDC.					
1	2	3	4	5	6
11. Je suis mal à l'aise d'inclure des élèves PDC dans une classe ordinaire.					
1	2	3	4	5	6
12. Je trouve inconcevable que des élèves PDC soient inclus en classe ordinaire, indépendamment de l'importance de leurs difficultés.					
1	2	3	4	5	6
13. Je crois que les élèves PDC devraient être scolarisés dans une classe spéciale.					
1	2	3	4	5	6
14. Je crois que l'inclusion scolaire favorise l'adoption de comportements sociaux appropriés chez les élèves PDC.					
1	2	3	4	5	6
15. Je me sens irrité lorsque je dois adapter le programme pour répondre aux besoins particuliers d'un élève PDC.					
1	2	3	4	5	6
16. Je suis prêt à encourager la participation des élèves présentant des difficultés comportementales à toutes les activités sociales de la classe ou de l'école.					
1	2	3	4	5	6
17. Je suis prêt à adapter l'environnement physique et l'encadrement offert afin de faciliter l'inclusion scolaire des élèves PDC.					
1	2	3	4	5	6
18. Je suis prêt à adapter l'évaluation des élèves PDC afin de favoriser leur inclusion scolaire.					
1	2	3	4	5	6

Section 4 : Influences concernant les pratiques utilisées pour les élèves

Voici une liste de personnes ou d'institutions qui peuvent influencer vos pratiques avec les élèves présentant des difficultés comportementales.

Pour chacune, **identifiez le degré d'influence** qu'elle a sur vos pratiques avec les élèves PDC, en encerclant le chiffre correspondant à votre situation (1= Aucune influence ; 6= Très grande influence).

1. Société	1	2	3	4	5	6
2. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur	1	2	3	4	5	6
3. Commission scolaire	1	2	3	4	5	6
4. Direction de l'école	1	2	3	4	5	6
5. Parents	1	2	3	4	5	6
6. Autres élèves de la classe	1	2	3	4	5	6
7. Autres étudiants de l'université	1	2	3	4	5	6
8. Formateur universitaire (chargé d'enseignement ou professeur)	1	2	3	4	5	6
9. Enseignant en pratique (enseignant associé)	1	2	3	4	5	6
10. Intervenants scolaires spécialisés en adaptation scolaire (technicien en éducation spécialisé, psychologue, <u>psychoéducateur</u> , enseignant-ressource, etc.)	1	2	3	4	5	6
11. Sites web et médias sociaux	1	2	3	4	5	6
12. Moi-même comme futur enseignant	1	2	3	4	5	6

Section 7 : Renseignements généraux

- 1) Genre : Féminin Masculin
- 2) Âge : _____ ans
- 3) Quel programme de formation poursuivez-vous?
 Baccalauréat d'enseignement au préscolaire et primaire (régulier)
 Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, *veuillez préciser* : primaire secondaire
 Autre : _____
- 4) Avez-vous complété un autre programme de formation connexe au domaine de l'éducation avant d'entreprendre votre programme actuel?
 Oui, *veuillez préciser* :
 Éducation spécialisée Petite enfance Psychologie Psychoéducation Autre : _____
 Non
- 5) Quelle est votre année de scolarité dans votre programme de formation?
 Troisième année Quatrième année
- 6) En plus des journées de stage comprises dans votre programme, indiquez les autres expériences que vous avez eues avec des personnes présentant des difficultés comportementales (cochez tout ce qui s'applique) :
- Je présente ou j'ai présenté des difficultés comportementales
- Je fréquente ou j'ai fréquenté des personnes présentant des difficultés comportementales (membres de la famille, amis)
- J'ai eu des expériences professionnelles (rémunérées ou bénévoles) :
 - Précisez (service de garde, aide aux devoirs, animation, etc.) : _____
 - Au total, à combien de jours estimez-vous ces expériences : _____
- Je n'ai eu aucune autre expérience que celle vécue en stage
- Autres, précisez : _____
- 7) Jusqu'à maintenant, combien d'heures de formation sur les difficultés comportementales avez-vous reçues au cours de votre formation (1 cours de 3 crédits = 45 heures) ?
- Aucune
- Moins de 10 heures consacrées à ce sujet
- De 10 à 30 heures consacrées à ce sujet
- Au moins 45 heures consacrées à ce sujet
- Au moins 90 heures consacrées à ce sujet

ANNEXE B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



 LETTRE D'INFORMATION POUR LES PARTICIPANTS ÉTUDIANTS

Invitation à participer au projet de recherche intitulé
*L'adoption de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés
 comportementales (PDC) par les futurs enseignants*

Chercheuse responsable : Marie-France Nadeau, Ph. D., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
 Co-chercheuses :

Line Massé, Ph. D., Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
 Nancy Gaudreau, Ph. D., Faculté d'éducation, Université Laval
 Anne Lessard, Ph. D., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Madame,
 Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Le but de ce projet est d'identifier les facteurs qui influencent l'adoption de pratiques efficaces pour favoriser le fonctionnement en classe ordinaire (inclusion scolaire) des élèves présentant des difficultés comportementales de type extériorisé (PDC) telles que l'hyperactivité, l'inattention, l'opposition ou l'agressivité. Ce projet dirigé par la professeure Marie-France Nadeau et financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada permettra de mieux comprendre les conditions qui favorisent ou qui nuisent à l'apprentissage et à l'utilisation de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire des élèves PDC. À terme, ces connaissances permettront d'orienter les programmes de formation à la profession enseignante en vue de bien préparer les futurs enseignants à la gestion des élèves PDC en classe ordinaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire distribué dans l'un de vos cours universitaires. Vous aurez à remplir ce même questionnaire une dernière fois. Cette tâche prend environ 30 minutes.

Si vous êtes un étudiant de 3^e ou 4^e année et que vous avez un stage cette année, nous souhaiterions également obtenir le nom et le courriel de votre enseignant associé en vue de l'inviter à participer à ce même projet. Enfin, si vous êtes un étudiant de 4^e année et que vous manifestez votre intérêt, vous pourriez également participer à un entretien individuel ou un groupe de discussion d'une durée d'environ 60 minutes qui aura lieu dans un local de votre université d'attache.

Comment seront utilisées les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle** et ne pourront, en aucun cas, mener à votre identification. Votre anonymat sera assuré par un code numérique qui remplacera votre nom sur les questions et un nom fictif sera attribué aux personnes qui participeront au groupe de discussion lors de la transcription des propos. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les données seront conservées sous clé dans le bureau de la professeure Nadeau, dans ses bureaux de recherche ou dans des dossiers informatiques protégés, et ce, pendant une période de 5 ans au-delà de la publication de ces données sous forme d'articles scientifiques, de rapports de recherche ou de communications orales. Les personnes qui y auront accès sont elle-même, les co-chercheuses du projet,

les auxiliaires de recherche ainsi que des étudiants de maîtrise ou de doctorat dont la thématique de recherche est pertinente au présent projet.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non** et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudices de quelques natures que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit 30 minutes pour le questionnaire et, le cas échéant, environ 60 minutes pour l'entretien individuel ou le groupe de discussion. Au-delà de ce temps, les chercheuses considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la préparation à l'inclusion scolaire des élèves PDC est un bénéfice prévu. Pour vous dédommager du temps que vous accorderez à ce projet, les personnes qui auront rempli les différentes sections du questionnaire auront aussi la possibilité de participer à un tirage de 2 minis iPad par année de participation. Les gagnants seront informés par courriel et devront fournir par la suite leur adresse postale afin de recevoir leur prix. À terme, les personnes intéressées recevront par courriel un mot de passe leur donnant accès à un site Web sur lequel seront déposés différents documents utiles pour l'intervention auprès des élèves PDC, des bibliographies sélectives, ainsi qu'un répertoire de sites Internet pertinents. Les principaux résultats de la recherche seront également déposés sur ce site ou envoyés par courriel aux participants.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse responsable aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Nous vous remercions très sincèrement de votre intérêt pour cette recherche.

Marie-France Nadeau, Ph. D.
Chercheuse responsable du projet de recherche
Courriel : m-f.nadeau@usherbrooke.ca
Téléphone : 819-821-8000 ou 1-800-267-8337, poste 63845



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participant étudiant

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet L'adoption de pratiques efficaces à l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales (PDC) par les futurs enseignants. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet et j'accepte librement d'y participer.



Ainsi,

- J'accepte de répondre aux questionnaires.
- Je désire être contacté(e) pour participer à un entretien individuel sur le sujet (inscrire vos coordonnées ici-bas).
- Je désire être contacté(e) pour participer à un groupe de discussion sur le sujet (inscrire vos coordonnées ici-bas).
- Je désire obtenir un accès au site Web qui contient de l'information pour l'intervention auprès des élèves PDC, à la fin du projet de recherche (inscrire vos coordonnées ici-bas).
- Je désire recevoir un résumé de la recherche, après le 31 août 2019 (inscrire vos coordonnées ici-bas).
- Je désire participer au tirage au sort des mini iPad (inscrire vos coordonnées ici-bas)

Voici mes coordonnées (en lien avec case cochée)

Voici mon numéro de téléphone : _____

Voici mon courriel : _____

(N.B. En aviser la chercheuse si elle a changé depuis 2016.)

Si je suis en 3^e ou 4^e année, j'accepte que mes données soient jumelées à celle de mon enseignant associé de façon anonyme et confidentielle (sans qu'il soit informé de mes réponses).

- Voici son nom : _____
J'accepte que celui-ci transmette également mon nom à l'équipe de recherche.

Nom : _____

Signature : _____

Date : _____

S.V.P., signez les deux copies.

Remettez une copie à la chercheuse (auxiliaire de recherche) et conservez l'autre.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec le secrétariat : par téléphone au 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE C. INFORMATIONS RELATIVES À L'ARTICLE

Choix de la revue

L'article a été soumis à la Revue canadienne de l'Éducation. Il s'agit d'une revue scientifique avec un comité de lecture. Elle a été retenue pour son sujet ainsi que pour sa notoriété dans le domaine de l'éducation. Elle a l'avantage de publier autant en français qu'en anglais et son comité de lecture est composé de chercheurs nationaux spécialisés en éducation.

Rôle dans la production de l'article

En tant qu'étudiante chercheuse et première auteure de cet article, j'ai contribué à la rédaction de toutes ses sections : introduction, problématique, cadre d'analyse et méthodologie. J'ai également effectué les analyses quantitatives et j'ai rédigé la discussion des résultats. Marie-France Nadeau, Line Massé, Nancy Gaudreau, Sandy Nadeau et Anne Lessard, toutes coauteures de l'article, ont effectué plusieurs révisions de l'article en plus de m'encadrer dans l'analyse des données et dans l'interprétation des résultats. D'ailleurs, les données utilisées pour la réalisation de l'article sont tirées d'une étude dont elles sont cochercheuses.

Publication de l'article

L'article a été soumis le 14 décembre 2019. Un accusé de réception a été reçu, mais il est impossible pour le moment de déterminer une date précise de publication. La page suivante présente l'accusé de réception, servant de preuve de soumission.

[RCÉ] Accusé réception de la soumission

1 message

Sharon Hu via Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation <noreply@publicknowledgeproject.org>
Répondre à : Sharon Hu <journalrevue@csse-scee.ca>
À : Catherine gauthier <catherine.gauthier44@gmail.com>

16 janvier 2020 à 20 h 40

Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire : attitudes des futures personnes enseignantes et influences du programme de formation initiale à l'enseignement » à la revue Revue canadienne de l'éducation. Grâce à notre système de gestion en ligne, vous pourrez suivre votre soumission tout au long du processus d'édition simplement en accédant au site web de la revue.

URL du manuscrit : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/authorDashboard/submission/4393>

Nom d'utilisateur :

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Cordialement.

Sharon Hu

Canadian Journal of Education | Revue canadienne de l'éducation