

# Quelles influences ont les programmes et les formateurs sur les attitudes des futures enseignantes envers les élèves ayant des difficultés comportementales ?

---

Catherine Gauthier  
*Université de Sherbrooke*

Marie-France Nadeau  
*Université de Sherbrooke*

Line Massé  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

Nancy Gaudreau  
*Université Laval*

Sandy Nadeau  
*Université de Sherbrooke*

Anne Lessard  
*Université de Sherbrooke*

## Résumé

L'éducation inclusive n'est pas toujours vécue positivement par les futures enseignantes d'élèves en difficulté de comportement (DC); le recours à certaines pratiques serait notamment nuisible à leur réussite (Payne, 2015). Ces pratiques sont associées aux attitudes entretenues par les enseignantes, 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 1 491 futures enseignantes et explore l'influence des programmes de formation initiale à l'enseignement sur celles-ci. Les résultats révèlent que ces programmes influencent positivement les composantes de l'attitude, bien que la variance expliquée demeure faible.

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

## Abstract

Inclusive education is not always positively experienced by teachers of students with behavioural difficulties (DC); the use of certain practices would be particularly harmful to their success (Payne, 2015). These practices would be associated with teachers' attitudes, which in turn would be influenced by the training received (Kim, 2011). Based on the tripartite model and a series of regressions, this article examines the attitudes of 1491 preservice teachers and explores the influence of teaching training programs. The results show that these programs positively influence the components of attitude, although the explained variance remains low.

*Keywords*: teacher training, students with emotional and behavioural difficulties, preservice teachers, university trainers, field mentor, mainstreaming

## Introduction

S'inscrivant dans le courant de l'éducation inclusive, les politiques québécoises encouragent la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers d'abord en classe ordinaire (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2000). Ces mêmes politiques mettent de l'avant l'enseignante<sup>1</sup> 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 (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017 ; Rousseau et al., 2014). Or, les enseignantes perçoivent souvent l'éducation inclusive comme un travail supplémentaire (Avramidis et Norwich, 2002) pour lequel elles manquent de temps (Mukamurera et Balleux, 2013). Concrètement, l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire alourdirait de 71 % la tâche quotidienne des enseignantes au primaire (Boutin et al., 2015). Cette inclusion serait vécue d'autant plus difficilement auprès des élèves en difficulté de comportement (DC) (Alvarez, 2007).

Parmi l'ensemble des élèves présentant des besoins particuliers, les élèves en DC seraient le groupe qui cause le plus d'inquiétude et de stress aux enseignantes (Avramidis et Norwich, 2002). La gestion de leurs comportements difficiles est associée à l'épuisement professionnel (Fernet et al., 2012) et même à l'abandon de la profession (Gonzalez et al., 2008). Ainsi, la mise en place de pratiques de gestion des comportements difficiles favorisant la réussite éducative des élèves en DC en classe ordinaire semble représenter un défi pour plusieurs enseignantes. 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, indiquent que l'adoption de pratiques peut être liée aux attitudes entretenues par les enseignantes (Avramidis et al., 2000 ; Mahat, 2008). De façon plus précise, d'autres études mentionnent que les attitudes les plus négatives entretenues par les enseignantes en exercice et par les futures enseignantes concernent l'inclusion des élèves en DC (Forlin et al., 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

---

1 Le féminin est utilisé pour le terme « enseignant », car il représente bien la population visée par cette recherche, cependant, il inclut aussi le masculin.

que 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 enseignantes au regard de la scolarisation des élèves en DC. Les facteurs susceptibles d'influencer ces attitudes seront examinés auprès de 1 491 futures 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.

## **Problématique**

Pour soutenir le rendement scolaire et le fonctionnement social des élèves en DC en classe ordinaire, certaines pratiques sont considérées comme plus efficaces que d'autres (Warmbold-Brann et al., 2017 ; Waschbusch et al., 2019). Notamment, les pratiques qui s'appuient d'abord et principalement sur des stratégies proactives et positives, comme l'établissement de consignes, de règles et d'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, comme des stratégies de retrait de l'attention ou de suspension, s'avèrent moins, 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 enseignantes déclarent utiliser fréquemment des pratiques proactives et positives, certaines rapportent aussi avoir recours aux pratiques punitives moins recommandées (Nadeau et al., soumis). Comment expliquer que ces pratiques soient toujours utilisées malgré leur effet négatif sur la qualité de l'inclusion qui s'opère dans la classe ?

## **La formation initiale au regard des pratiques**

Une partie de la réponse, selon les enseignantes, se trouverait dans le manque de préparation reçue pendant leur formation initiale (Massé et al., 2016). Une étude étatsunienne ayant analysé aléatoirement et systématiquement le contenu des plans de cours de 41 programmes de formation à l'enseignement rapporte également ces lacunes

(State et al., 2011). D'autres études ont plutôt examiné l'influence de la formation en distinguant la contribution théorique (connaissances issues des cours universitaires) et pratique (expérience de terrain issue des stages). Une étude mobilisant des entrevues et des groupes de discussion auprès de 14 nouveaux diplômés indique que les futures 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 personnes valorisent davantage la pratique en s'appuyant sur les enseignantes d'expérience (Allen, 2009). Concernant l'éducation inclusive, les résultats d'une recherche qualitative canadienne menée auprès de six futures enseignantes finissantes soulèvent que les participantes attribuent leurs capacités à mobiliser des pratiques inclusives à l'expérience acquise durant 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 enseignantes ( $N = 199$ ) attribuent davantage leurs compétences actuelles en matière de gestion des comportements difficiles à leur expérience pratique acquise en stage qu'à leur formation théorique. Ces études appuient ainsi le manque de préparation ou le rôle que peut jouer la formation sur les pratiques, sans toutefois les mettre en relation avec les attitudes, encore moins au regard de l'inclusion des élèves en DC. Pourtant, des études laissent entendre que les attitudes entretenues par un individu déterminent ses comportements (Ajzen, 2012).

## Les attitudes envers l'éducation inclusive

Les attitudes des enseignantes envers l'éducation inclusive joueraient un rôle prépondérant dans l'implantation des politiques éducatives qui la soutiennent et seraient un élément clé de son succès ou de son échec (Avramidis et Norwich, 2002 ; CSE, 2017 ; Rousseau et al., 2014). Ainsi, des attitudes positives entretenues par les enseignantes reflèteraient l'acceptation de l'enfant en difficulté au sein de l'école (Avramidis et Norwich, 2002 ; Hsien, 2007), tandis que des attitudes négatives seraient liées à l'utilisation de pratiques moins recommandées (Beaulieu Lessard, 2014). Parmi les études recensées, certaines soutiennent que les enseignantes et futures 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 que celles-ci varient selon

les caractéristiques des élèves (Cook, 2002). Parmi les divers besoins particuliers que présentent les élèves, ce sont ceux présentant des difficultés comportementales qui sont associés aux attitudes les plus négatives chez les enseignantes (Grieve, 2009 ; MacFarlane et Woolfson, 2013) comme chez les futures enseignantes (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Les futures enseignantes percevraient les élèves en DC comme les plus susceptibles d'avoir un effet négatif sur les autres élèves, l'environnement scolaire et l'enseignante elle-même (Hastings et Oakford, 2003).

## **Cadre théorique**

### **L'éducation inclusive et les élèves ayant des difficultés comportementales**

L'éducation inclusive se traduit par la nécessité pour l'école de s'adapter 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 ayant des 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 des différences, et par le fait même, en abolissant les systèmes ségrégués des écoles spécialisées (Bergeron et St-Vincent, 2011). Ce mouvement a entraîné des changements dans les systèmes scolaires de plusieurs pays en abandonnant l'école spécialisée et en accueillant les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le système régulier (De Boer et al., 2011). Les élèves en DC font ainsi partie de la population visée par ces changements.

Les difficultés comportementales sont généralement temporaires et surviendraient dans un contexte particulier avec une intensité variable. Ces difficultés sont des manifestations de réactions liées à un contexte particulier, comme 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 ; Massé et

al., 2020). 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 comportement 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 parfois sujets à avoir des retards qui peuvent en partie s'expliquer par une présence réduite dans la salle de classe (Déry et al., 2010). Cette définition se distingue de celle proposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec au regard des élèves ayant des troubles graves du comportement (MELS, 2007, p. 11), en ce sens que l'élève en difficulté de comportement ne présente pas nécessairement un déficit important de sa capacité d'adaptation psychosociale.

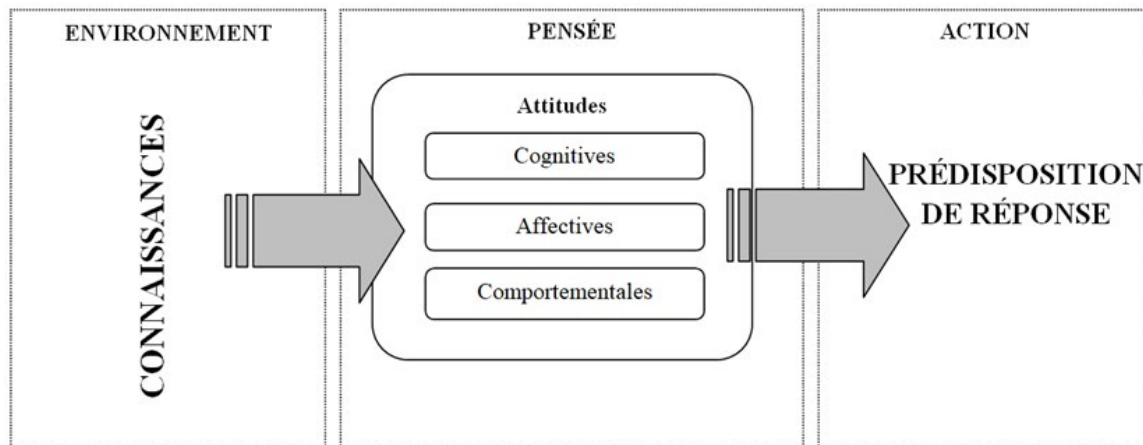
### **L'attitude et la théorie tripartite**

De façon générale, l'attitude se définit comme une prédisposition à répondre d'une certaine manière envers un objet spécifique (Rosenberg et al., 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 utilisés comme indicateurs de l'attitude se regroupent en trois composantes : cognitive, affective et comportementale. 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 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 al., 1960). Enfin, la composante comportementale est celle responsable d'une prédisposition à l'action (Fabrigar et al., 2005 ; Rokeach, 1968). Elle peut être inférée par ce qu'une personne fait ou dit qu'elle fera. 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 envers celui-ci. Une caractéristique essentielle à traiter, lorsqu'il est question d'attitude, est son caractère acquis plutôt

qu'inné. L'attitude serait donc apprise de l'environnement (Rokeach, 1968). En ce sens, le développement ou la modification de l'attitude s'effectue lorsque 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 en DC. La figure ci-dessous illustre le concept d'attitude dans le contexte de la présente étude.

**Figure 1**

*Le concept d'attitude*



## Les attitudes et la formation initiale

Comme mentionné précédemment, la formation initiale est souvent mise en cause par les enseignantes et les futures enseignantes qui rapportent se sentir insuffisamment 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 de pôles dits « théorique » (connaissances issues des cours universitaires) et « pratique » (expérience de terrain issue des stages). En ce sens, les



études recensées<sup>2</sup> pour identifier les caractéristiques de la formation initiale susceptibles 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 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 enseignantes qui répondront aux besoins particuliers des élèves dans un modèle de services spécialisés. Quatre études ont mesuré les attitudes envers l'éducation inclusive selon ces deux programmes. Une étude longitudinale a comparé les perceptions de 56 futures enseignantes du régulier et de l'adaptation scolaire envers l'inclusion scolaire. Les futures enseignantes dans les programmes d'adaptation avaient de meilleures attitudes que celles 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 futures enseignantes du champ de l'adaptation scolaire avaient de meilleures attitudes que celles du régulier. En outre, l'étude de Kim (2011) a démontré que dans leur échantillon ( $N = 110$ ), les futures enseignantes provenant de programmes dont les cours étaient infusés des deux champs de l'enseignement démontraient de meilleures attitudes que les futures enseignantes provenant de programmes qui séparaient les cours des deux champs. Cependant, aucune étude n'a vérifié si l'influence du programme demeurerait semblable quant à l'attitude entretenue envers les élèves en DC ni 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 enseignantes envers l'éducation inclusive. Sur 15 études ayant analysé l'effet de la formation théorique sur les attitudes, 14 ont rapporté des relations

---

2 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.

significatives positives (Campbell et al., 2003 ; Forlin et al., 2007 ; Forlin et al., 2009 ; Goddard et Evans, 2018 ; Martins Pinto, 2015 ; McHatton et Parker, 2013 ; Oswald et Swart, 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 menée auprès de 485 futures enseignantes a démontré que le développement de connaissances sur l'éducation inclusive dans le cadre d'un seul cours a influencé positivement 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 associés positivement aux attitudes générales de 127 futures enseignantes, peu importe les modalités du cours ou l'origine des participantes. Ces résultats concernant les attitudes envers l'éducation inclusive de manière générale se distinguent des résultats d'une étude portant spécifiquement sur les élèves en DC. En effet, l'étude de Scanlon et Barnes-Holmes (2013) rapporte que les attitudes implicites de 20 futures enseignantes irlandaises qui étaient déjà négatives envers les élèves en DC avant leur cours le sont demeurées à la suite d'un cours portant sur leur inclusion. Ainsi, cette étude semble être la seule à avoir vérifié l'effet d'une formation théorique sur les attitudes spécifiques envers la scolarisation des élèves en DC, c'est pourquoi 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 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'expérience auprès de ce type d'élèves. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Romi et Leyser (2006), obtenus auprès d'un large échantillon de futures

enseignantes ( $n = 1\ 155$ ), où celles ayant déjà travaillé avec des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers entretenaient de meilleures attitudes et étaient moins préoccupées par les difficultés de comportement dans leur classe. L'étude de Martins Pinto (2015) n'a quant à elle pas démontré de lien direct entre l'expérience d'inclusion et l'attitude des 273 futures 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 en DC.

**Autres caractéristiques individuelles.** Outre le programme de formation à l'enseignement et 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'études 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 enseignantes interrogées ( $n = 56$ ), alors qu'à l'inverse, l'étude de Romi et Leyser (2006;  $n = 1\ 155$ ) indique que plus les futures enseignantes sont avancées dans leur parcours de formation, moins elles entretiennent des attitudes positives. Pour sa part, l'étude de Cameron (2017) précise que les attitudes envers l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers s'améliorent à travers les années seulement pour les futures enseignantes du programme régulier et non pour celles provenant du programme d'adaptation scolaire ( $n = 152$ ). Aucun lien significatif n'avait été déterminé par l'étude de Cook en 2002.

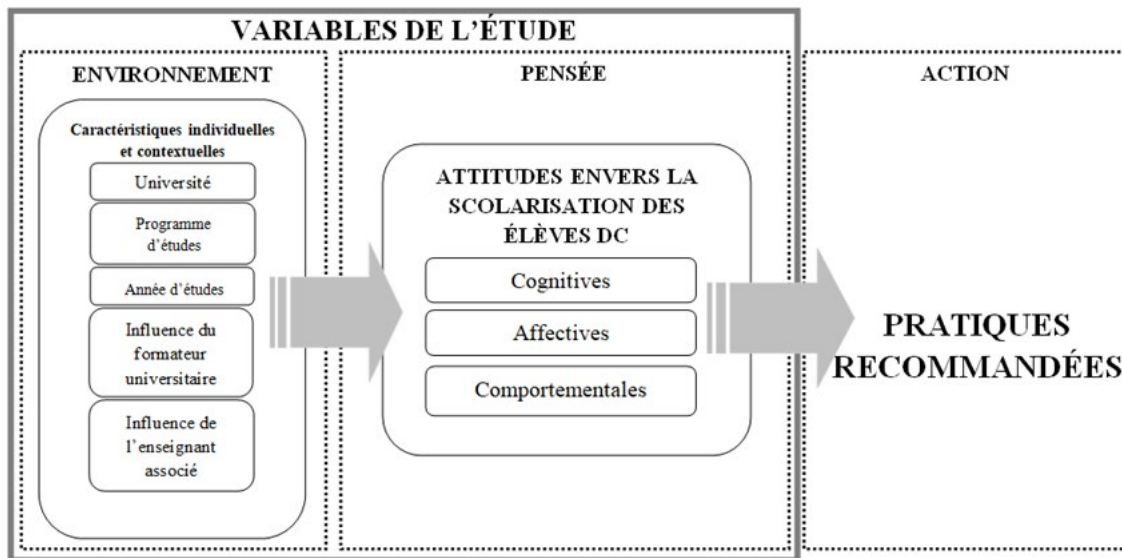
D'autres études ont mesuré l'influence du sexe sur les attitudes, cependant, la majorité relève un lien non significatif (Elik et al., 2010; Forlin et al., 2007; Haq et Mundia, 2012; Hastings et Oakford, 2003; O'Toole et Burke, 2013; Sharma et Nuttal, 2016). De même, l'effet de l'âge sur les attitudes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

inclusive, ce lien ne semble pas le même lorsqu'il est question de l'inclusion des élèves en DC. 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. Ceci peut limiter la compréhension de ce qui peut expliquer le recours subséquent aux pratiques non recommandées, de ce qui doit être mieux abordé dans les programmes de formation, ou encore concernant le soutien offert en période d'insertion professionnelle. Pourtant, deux études étayaient 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 du point de vue 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 en DC qui suscitent les attitudes les plus négatives.

## **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 brosser le portrait des attitudes cognitives, affectives et comportementales entretenues par les futures enseignantes québécoises du primaire envers la scolarisation des élèves en DC en classe ordinaire selon les caractéristiques individuelles et contextuelles; et 2) à 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 formateurs universitaires et celle des enseignantes associées. La figure 2 présente un aperçu des variables d'intérêt dans la présente étude.

**Figure 2***Représentation des variables de l'étude*

## Méthode

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

## Les participantes

L'échantillon se compose de 1 491 futures enseignantes inscrites à un programme de formation à l'enseignement préscolaire/primaire offert par 3 universités québécoises (source), du champ régulier (EPP) ou de l'adaptation scolaire (ASS). Le tableau 1 résume les principales caractéristiques individuelles et contextuelles de l'échantillon.

**Tableau 1***Caractéristiques individuelles et contextuelles de l'échantillon (N = 1491)*

Caractéristiques	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'études		
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 %)

## Le déroulement

La méthode d'échantillonnage non probabiliste se base sur l'effet proximal en sollicitant les participantes 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, elle a invité les futures enseignantes à lire le formulaire de consentement approuvé par le comité d'éthique de l'établissement 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 vaquer à d'autres occupations sur place ou encore à l'extérieur de la salle. Le taux de participation est estimé à 59 %.

## Les instruments de mesure

Trois instruments de mesure ont servi à collecter les variables nécessaires pour répondre aux objectifs. Le questionnaire *sociodémographique* a permis de récolter des données sur les caractéristiques individuelles (l'année d'études) et contextuelles (l'université et le programme) des participantes. Une adaptation de l'instrument de McCormick (1997), portant sur les *croyances normatives*, qui mesure le degré d'influence de différentes sources sur les comportements d'un individu, a permis d'obtenir les données concernant les pôles théorique et pratique. Plus précisément, les futures enseignantes devaient indiquer à quel point le formateur universitaire (un énoncé pour le pôle théorique) et l'enseignante associée (un énoncé pour le pôle pratique) influençaient leurs pratiques auprès des élèves en DC, en encerclant le chiffre correspondant à leur situation sur une échelle de type Likert (1 = *aucune influence*; 6 = *très grande influence*). Enfin, une traduction et adaptation de l'échelle multidimensionnelle des attitudes envers l'éducation inclusive (*Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* [MATIES], Mahat, 2008) a permis de recueillir les attitudes des enseignantes envers l'inclusion des élèves en DC. 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 en DC devraient être scolarisés dans une classe spéciale»;  $n = 6$ ;  $\alpha = .77$ ), affective (ex. : «Je suis mal à l'aise d'inclure des élèves en DC dans une classe ordinaire»;  $n = 6$ ;  $\alpha = .78$ ) et comportementale (ex. : «Avec le soutien nécessaire, je suis ouvert à intégrer des élèves en DC dans mon groupe»;  $n = 6$ ;  $\alpha = .91$ ), démontrant une bonne fidélité. Étant donné que cette échelle a fait l'objet d'un processus de traduction inversée selon la méthode proposée par Vallerand (1989, étapes 1 à 6) et que des réajustements ont été apportés aux énoncés originaux pour l'adapter aux élèves en DC, la fidélité et la validité de la structure interne des sous-échelles ont respectivement été vérifiées par les alpha de Cronbach et les indicateurs du *Root mean square error of approximation* (RMSEA < .080; Browne et Cudeck, 1993) et du *Comparative fit index* (CFI > .900; Schumacker et Lomax, 1996) (RMSEA < .080 ; CFI > .900). La qualité d'ajustement de l'instrument sur les attitudes est aussi considérée comme bonne étant donné la grande taille du présent échantillon qui influence l'indicateur du khi carré qui est lui-même significatif (Kline, 2016).

## Analyse des données

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics* version 25.0 (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. Nous avons effectué des analyses descriptives afin de brosser le portrait des attitudes des futures enseignantes à l'étude (objectif 1). Pour examiner l'influence des caractéristiques individuelles et de la formation initiale sur les attitudes, nous avons appliqué un modèle d'analyses de régression linéaire hiérarchique pour chaque variable dépendante (objectif 2).

Dans le premier bloc, les variables du programme de formation, de l'année d'études et de 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 multicollinéarité 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 (*Variance inflation factor* [VIF]).

## Résultats

### Les 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 respectait pas la prémisses 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.



## Le portrait des attitudes des futures enseignantes envers les élèves ayant des difficultés comportementales

Pour le premier objectif qui vise à décrire les attitudes des futures enseignantes, les résultats descriptifs montrent qu'en moyenne les futures enseignantes sont davantage influencées par le pôle pratique ( $M = 5.16$  ;  $ÉT = 0.90$ ) que par le pôle théorique ( $M = 4.35$  ;  $ÉT = 1.20$ ). De plus, les attitudes cognitives ( $M = 4.55$  ;  $ÉT = 0.69$ ), affectives ( $M = 4.73$  ;  $ÉT = 0.70$ ) et comportementales ( $M = 5.05$  ;  $ÉT = 0.68$ ) sont supérieures à la borne centrale des échelles respectives, indiquant des attitudes plutôt positives. Le Tableau 2 présente les moyennes, les écarts-types et les corrélations entre les variables. 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 2**

*Moyenne, écart-type et corrélations entre les variables*

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	M	ÉT
1. Programme d'études		.15***	.27***	.02	.03	.12***	.18***	.18***	-	-
2. Année d'études			.06*	.11***	.05	.06*	.16***	.09**	2.20	1.02
3. Source				.09**	.05*	.08**	.001	.03	-	-
4. Pôle théorique					.44***	.11***	.09***	.18***	4.35	1.20
5. Pôle pratique						.03	.05*	.14***	5.16	0.90
6. Attitudes cognitives							.36***	.47***	4.55	0.69
7. Attitudes affectives								.40***	4.73	0.70
8. Attitudes comportementales									5.05	0.68

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

## L'influence des caractéristiques individuelles et contextuelles

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 celle des pôles théorique et pratique. À la première étape, les variables programme, année d'études et source ont été incluses à titre de contrôle. À la deuxième étape, les variables introduites correspondent à l'influence des formateurs

universitaires (pôle théorique) et des enseignantes associées (pôle pratique). Le tableau 3 présente les résultats de ces trois analyses sur les composantes de l'attitude.

**Tableau 3**

*Analyses de régression linéaire hiérarchique entre les variables indépendantes et les variables dépendantes d'attitudes cognitives, affectives et comportementales (N = 1 491)*

	Attitudes cognitives Étape 2		Attitudes affectives Étape 2		Attitudes comportementales Étape 2	
	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$	<i>b</i>	$\beta$
Programme d'études	-.13***	-.11	.21***	.18	.23***	.20
Année d'études	-.05**	-.07	-.09***	-.13	-.03*	-.05
Source	-.04	-.04	-.04	-.05	-.06**	-.07
$\Delta R^2$ étape 1		.02***		.05***		.04***
Pôle théorique	.06***	.10	.04*	.06	.08***	.14
Pôle pratique	-.01	-.01	.03	.04	.06**	.08
$\Delta R^2$ étape 2		.03**		.06**		.08***
$R^2$ total ajusté		.03**		.06**		.08***
$\Delta$ Valeur du <i>F</i> pour l'étape 2 <i>dl</i> (5, 1490)		$F = 9.27***$		$F = 18.48***$		$F = 25.16***$

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

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 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'études est également liée significativement à toutes les composantes de l'attitude. Pour l'ensemble

des composantes, l'année d'études est négativement associée aux attitudes des futures enseignantes. En ce sens, plus les futures enseignantes sont avancées dans leur programme, moins elles ont des attitudes positives envers la scolarisation des élèves en DC. Les variables indépendantes du programme d'études et de l'année d'études du modèle contribuent à expliquer significativement les attitudes, pour une variance expliquée variant de 2 à 5 %.

À la deuxième étape, nous avons ajouté les variables indépendantes représentant l'influence des pôles théorique et pratique, par le biais respectif du formateur universitaire et de l'enseignante associée. L'influence du formateur universitaire est liée significativement à l'ensemble des composantes, indiquant que plus les futures enseignantes sont influencées par celle-ci, plus leurs attitudes sont positives. L'influence de l'enseignante associée s'avère quant à elle significative pour la composante comportementale, ce qui signifie que plus les futures enseignantes sont influencées par leurs 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 8 % pour les attitudes comportementales des futures enseignantes.

## **Discussion**

La présente étude avait pour 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 enseignantes envers la scolarisation des élèves en DC s'avèrent plutôt positives. Il serait possible d'attribuer ces résultats à la conjoncture 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 enseignantes interrogées étaient plutôt positives sur l'ensemble des composantes de l'attitude.

Le premier objectif visait à brosse le portrait des attitudes cognitives, affectives et comportementales entretenues par les futures enseignantes québécoises du primaire envers la scolarisation des élèves en DC. Au regard de l'inclusion auprès des élèves en DC et des études antérieures, cet objectif a permis de brosse un portrait plus nuancé des attitudes des futures enseignantes en obtenant des données sur les trois composantes de l'attitude plutôt qu'une mesure globale. Bien que les futures enseignantes de notre étude démontrent des attitudes positives de manière générale, elles sont plus ouvertes à adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins particuliers des élèves en DC (attitudes comportementales) qu'elles ne croient aux avantages de l'inclusion, pour ces élèves et le reste de la classe (attitudes cognitives), et qu'elles ne sont à l'aise d'inclure ces élèves en DC (attitudes affectives). Ces résultats rejoignent 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, tout en généralisant leurs résultats à la population des élèves en DC. Ce constat pourrait signifier que même si les futures enseignantes se sentent plus ou moins à l'aise de gérer ces élèves, ou encore qu'elles ne croient pas nécessairement aux bénéfices de l'inclusion, elles rapportent être disposées à faire ce qu'il faut pour favoriser la scolarisation de l'élève en DC en classe ordinaire.

Par rapport aux contributions du programme de formation (champ d'enseignement), les résultats permettent d'illustrer le rôle du programme de formation, du nombre d'années d'études au sein du programme, ainsi que l'influence des formateurs universitaires sur les attitudes des futures enseignantes. Ainsi, il est possible d'observer que les futures enseignantes inscrites au programme de formation du secteur régulier ont de meilleures attitudes cognitives que celles du secteur de l'adaptation scolaire. Malgré le fait que ces dernières aient davantage d'heures de cours portant sur les caractéristiques ou l'intervention auprès des élèves à risque ou en difficulté, elles semblent moins croire aux bénéfices de l'inclusion pour les élèves en DC. Il s'avère ainsi nécessaire d'être sensible à leur conception de l'inclusion scolaire et d'assurer une cohérence dans les efforts déployés pour que les élèves en DC qui cheminent en adaptation scolaire réintègrent le secteur régulier. D'autre part, les résultats laissent croire que le programme d'adaptation scolaire serait mieux à même de préparer les futures enseignantes à enseigner aux élèves en DC, alors qu'elles entretiennent des attitudes plus positives sur les aspects affectifs et comportementaux que leurs consœurs du programme régulier. Ces constats portent

à croire qu'il y aurait des bénéfices à augmenter le nombre d'heures de cours pour les programmes du secteur régulier ou qu'il est nécessaire de repenser leurs méthodes.

Concernant l'année d'études, pour l'ensemble des composantes, les attitudes semblent régresser à travers les années dans le programme d'études, en décroissant avec le temps. Ce résultat va de pair avec celui de Romi et Leyser (2006) qui indique que les futures enseignantes qui se trouvaient au début de leur parcours avaient de meilleures attitudes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les futures enseignantes en fin de formation peuvent être influencées par leurs expériences acquises sur le terrain (ex. : lors de stages) ou même par des enseignantes qui vivent difficilement l'inclusion des élèves en DC (Alvarez, 2007 ; Boutin et al., 2015). Une autre piste, apportée par Schürch et Doudin (2015), veut que l'idéalisation du métier que se font les futures enseignantes débutantes puisse influencer positivement leurs attitudes. Encore une fois, nos résultats jettent un éclairage sur l'importance de mieux soutenir les futures enseignantes tout au long de leur cheminement, particulièrement sur le plan affectif, en vue de mieux les préparer au vécu difficile associé aux élèves en DC (Fernet et al., 2012).

Dans un dernier temps, nous avons mesuré l'influence des pôles théorique et pratique au sein du programme de formation à l'enseignement. Comme pour Bonvin et Gaudreau (2015), les futures enseignantes estiment que leurs pratiques envers les élèves en DC sont davantage influencées par leurs enseignantes associées que par les formateurs universitaires. Cependant, les résultats de la présente étude permettent d'approfondir ces constats. De fait, les résultats indiquent que les formateurs universitaires exercent une influence plus étendue sur les attitudes des futures enseignantes, et ce, pour les trois composantes de l'attitude. En effet, les formateurs universitaires contribuent positivement à l'ensemble des composantes de l'attitude, alors que les enseignantes associées contribuent aux attitudes comportementales des futures 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 enseignantes associées sont certainement outillées pour contribuer à la formation des futures enseignantes sur cet aspect. Cependant, au regard des composantes affectives et cognitives, certaines enseignantes associées pourraient ne pas outiller suffisamment les futures enseignantes puisque, pour certaines, le vécu affectif suscité par les élèves en DC 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 enseignantes qui sont plus influencées par la théorie entretiennent de meilleures attitudes sur toutes les composantes.

En somme, les résultats de la présente étude soutiennent la complémentarité de la formation théorique et de la formation pratique sur les attitudes entretenues, ainsi que de l'équilibre possible à rechercher pour soutenir les attitudes cognitives, affectives et comportementales. Elle permet de faire des liens entre l'influence perçue du rôle des formateurs et leur relation avec les attitudes entretenues. Ainsi, il paraît important de s'attarder aux méthodes et au dosage des cours théoriques en vue de soutenir à la fois les attitudes cognitives, affectives et comportementales. Plus particulièrement, une attention spéciale doit être portée au transfert des connaissances et des compétences lors des cours et des stages. Ceci en assurant notamment une meilleure préparation au vécu lors des stages et en diversifiant les milieux de stage qui soutiennent l'éducation inclusive. Il importe également d'assurer une compréhension commune des pratiques efficaces en ce qui concerne l'inclusion des élèves en DC, autant des formateurs universitaires que des enseignantes associées ; notamment, en offrant des formations continues aux acteurs impliqués dans la formation initiale des enseignantes.

### **Les limites de l'étude**

Au-delà des constats émis à partir des résultats obtenus, il importe de les nuancer à partir des limites de cette étude. D'emblée, bien que cette étude soit l'une des premières à quantifier les liens entre les influences perçues et les attitudes entretenues envers les élèves en DC, la proportion expliquée par ces liens significatifs 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 enseignantes. Cette mince proportion pourrait s'expliquer par la nature qualitative de l'instrument de mesure utilisé au regard de l'influence perçue, qui s'appuie sur un seul énoncé par pôle. Parallèlement, 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 enseignantes. Par ailleurs, le devis transversal emprunté ne permet pas de se positionner franchement

sur la trajectoire des attitudes des futures enseignantes, qui mériterait d'être validée par des modèles longitudinaux. Finalement, les questionnaires autorapportés sont sensibles à certains biais, dont la désirabilité sociale et la tendance à la réponse aléatoire (Hogan et al., 2017). Alors que ces biais ont pu contribuer à broser un portrait positif des attitudes, l'ampleur et la composition variée de l'échantillon, dans lequel les participants proviennent de deux programmes de trois universités réparties dans des régions distinctes du Québec, permettent d'établir avec assez de justesse des liens entre les différentes variables à l'étude.

## **Conclusion**

La présente étude poursuivait l'objectif général de rendre compte du rôle des caractéristiques individuelles et contextuelles des futures enseignantes du préscolaire/ primaire sur leurs attitudes envers les élèves en DC scolarisés en classe ordinaire. Basé sur le modèle tripartite (Rosenberg et al., 1960), un portrait plutôt positif s'en dégage et permet de mieux distinguer et expliquer les attitudes des futures enseignantes à l'égard des élèves en DC par rapport à d'autres études employant une mesure globale de l'attitude. Les analyses de régression 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 et contextuelles telles que le programme et l'année d'études. Nos résultats supportent que, malgré la perception plutôt négative des futures enseignantes par rapport à leur formation théorique en regard des pratiques à mettre en œuvre auprès des élèves en DC (Bonvin et Gaudreau, 2015), celle-ci semble contribuer plus largement aux trois composantes de l'attitude. Parallèlement, des distinctions dans les attitudes se dégagent selon le programme de formation, préparant soit au secteur régulier ou à l'adaptation scolaire. Des études futures devraient s'attarder à identifier d'autres variables pouvant expliquer les attitudes en vue de mieux orienter les programmes, notamment par rapport aux méthodes d'enseignement ou aux modalités utilisées, ou par rapport à d'autres ordres d'enseignement (ex., secondaire, professionnel) ou spécialisation (ex., éducation physique et à la santé, anglais langue seconde). 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 en DC.

## Références

- 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.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (vol. 1, p. 438–459). SAGE.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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). Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/7378/>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : Préparation perçue de 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*. Fédération autonome de l'enseignement. [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419\\_Rapport-integration-UQAM\\_recherche\\_Boutin-Bessette.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf)
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136–162). SAGE.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- 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: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 262–277. <https://doi.org/10.1177/088840640202500306>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- Déry, M., Denault, A.-S. et Lemelin, J.-P. (dir.). (2010). *Aide aux jeunes en difficulté de comportement : regards sur nos pratiques*. Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke.
- Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. 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. <https://doi.org/10.1080/02619760903524658>
- 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). Routledge.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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* (4e éd.). SAGE.
- Forlin, C., Sharma, U. et Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- 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. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>

- Gonzalez, L., Brown, M. S. et Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1–11. <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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hogan, T. P., Parent, N. et Stephenson, R. (2017). *Introduction à la psychométrie* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. Kauffman et J. Elliot (dir.). *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2e éd., p. 335–347). SAGE.
- Hsien, 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 25.0) [Logiciel]. IBM Corp.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355–377. <https://doi.org/10.1080/13603110903030097>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4e éd.). Guilford.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78005>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67–77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- 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 no 2014-RP-179132]. MEES/FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_rapport\\_L.Masse\\_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f)
- 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. <https://doi.org/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: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(3), 186–203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>

- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement: un état des lieux. *Éthique et économique*, 6(1), 1–11. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3417/2008v6n1\\_MICHELIK.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3417/2008v6n1_MICHELIK.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- 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. <https://doi.org/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*. Université de Sherbrooke, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire. <https://www1.sites.fse.ulaval.ca/>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (Soumis). Preschool and elementary teachers' self-reported practices for managing behaviour: an analysis according to individual and contextual characteristics. *McGill Journal of Education*.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768451>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- 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*. Yale University Press.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* [Rapport no 2014-AP-179083]. MEES/FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_RousseauN\\_rapport\\_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9)
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>
- Schürch, V. et Doudin, P.-A. (2015, 28–29 mai). *La scolarisation d'élèves présentant des difficultés de comportement: attitudes et tendances des futurs enseignants* [Communication]. Colloque RIPSYDEVE, Amiens, France.
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.606440>
- 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. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/56075>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9044-3>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Pearson.
- Taylor, R. W. et Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>



- Tournaki, N. et Samuels, W. E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384–398. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226200>
- 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. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- 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(3), 291–305. <https://doi.org/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(1), 92–105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>
- Williams, A. R. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: A guide for schools*. Educational Research Service.