

Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales

Factors influencing the attitudes of Quebec teachers towards the integration of students with behavioural difficulties

Factores que influyen en las actitudes de los maestros quebequenses hacia la integración de los alumnos con problemas de comportamiento

Line Massé, Marie-France Nadeau, Claudia Verret, Nancy Gaudreau and Jeanne Lagacé-Leblanc

Volume 46, Number 1, 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1070726ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1070726ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. & Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41–63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>

Article abstract

In a context where the integration of students with difficulties is privileged, studies suggest that its implementation by teachers is associated with their attitudes. Among the characteristics likely to influence the latter, attitudes towards the pupil are well documented: behavioural difficulties are perceived more negatively. Little is known however about the effect of the personal and contextual characteristics of the teacher. This study portrays the attitudes of 2276 preschool/primary and secondary school teachers towards the integration of students with behavioural difficulties and examines the role of their characteristics. Descriptive analyses and hierarchical linear regression indicate distinctions between the dimensions of attitudes, the frequency of participation in an intervention plan and the training received. Results are discussed in light of the conditions needed to be implemented in order to support teachers and students.

Facteurs influençant les attitudes des enseignant-e-s québécois-es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales



Line Massé
Professeure
Université du Québec à Trois-Rivières



Marie-France Nadeau
Professeure
Université de Sherbrooke



Claudia Verret
Professeure
Université du Québec à Montréal



Nancy Gaudreau
Professeure
Université Laval



Jeanne Lagacé-Leblanc
Professionnelle de recherche
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ—Dans un contexte où l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire est privilégiée, des études suggèrent que sa mise en œuvre par les enseignant-e-s est associée, entre autres, à leurs attitudes. Parmi les caractéristiques susceptibles d'influencer ces dernières, celles envers l'élève sont bien documentées : les difficultés comportementales sont perçues plus négativement. On sait peu de choses cependant sur l'effet des caractéristiques personnelles et contextuelles de l'enseignant-e. Cette étude dresse le portrait des attitudes de 2276 enseignant-e-s du préscolaire/primaire et du secondaire à l'égard de l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés comportementales et examine le rôle de leurs caractéristiques. Des analyses descriptives et de régression linéaire hiérarchique indiquent des distinctions entre les dimensions des attitudes, la fréquence de participation à un plan d'intervention et la formation reçue. Les résultats sont discutés à la lumière des conditions à mettre en œuvre pour soutenir les enseignant-e-s et les élèves.

MOTS-CLÉS—difficultés comportementales, primaire, secondaire, enseignant-e-s, attitudes.

1. Introduction et problématique

Les résultats de recherche suggèrent que la manière dont les enseignant·e·s envisagent l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers aurait un impact sur leurs chances de réussite (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Hastings et Oakford, 2003 ; Monsen, Ewing et Kwoka, 2014). Les attitudes positives des enseignant·e·s peuvent, par exemple, contribuer à diminuer les problèmes de comportement et modifier la perception des élèves concernant leurs pairs ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2003). Elles peuvent aussi augmenter leur intention de différencier leur enseignement pour répondre aux besoins particuliers des élèves ou d'utiliser les pratiques recommandées (Monsen et coll., 2014 ; Sharma, Aiello, Pace, Round et Subban, 2018 ; Sharma, Forlin et Loreman, 2008). Cet article cherche à cerner les attitudes entretenues par les enseignant·e·s envers l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales ainsi que les facteurs qui les influencent.

Parmi les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves présentant des difficultés comportementales semblent les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). Comparativement aux autres élèves, elles-ils sont plus souvent placé·e·s dans des environnements ségrégués ou restrictifs (Aud, Hussar, Planty, Snyder, Bianco, Fox et Drake, 2010 ; Smith, Katsiyannis et Ryan, 2011). À titre indicatif, au Québec, en 2015-2016, 32,6 % des élèves ayant des troubles graves du comportement étaient intégré·e·s en classe ordinaire, comparativement à 74 % des élèves handicapé·e·s ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (Institut de la statistique du Québec, 2018).

Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), autant les élèves à risque sur le plan comportemental que celles-ceux présentant des troubles du comportement. Les élèves à risque présentent des facteurs de vulnérabilité dans leurs environnements social, familial ou scolaire susceptibles d'influer négativement sur leurs comportements. Elles-ils sont considéré·e·s à risque de développer un trouble du comportement et d'expérimenter des échecs sur le plan scolaire et social si elles-ils ne bénéficient pas d'un soutien approprié. Quant aux élèves ayant des troubles du comportement, elles-ils manifestent « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (p. 24). Il peut s'agir de comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (par exemple, hyperactivité, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) qu'intériorisé (par exemple, manifestations d'anxiété,

comportement de retrait). Par ailleurs, dans les écrits scientifiques, les troubles du comportement correspondent habituellement seulement aux comportements de types extériorisés (American Psychiatric Association, 2013). Ainsi, dans le cadre de cet article, on se réfère aux difficultés comportementales extériorisées seulement.

2. Objectifs de l'étude

Cet article vise à dresser le portrait des attitudes des enseignant·e·s québécois·es concernant l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. Les objectifs spécifiques sont : 1) de décrire les attitudes cognitives, affectives et comportementales des enseignant·e·s et 2) d'examiner la contribution de variables personnelles et contextuelles pour prédire chacune des attitudes spécifiques.

3. Contexte théorique

3.1 Conceptualisation des attitudes

Les attitudes envers l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers font référence à la perception qu'ont les enseignant·e·s du fait d'enseigner à ces élèves en classe ordinaire. La plupart des études sur la question (Ahmmed, Sharma et Deppeler, 2012 ; Goddard et Evans, 2018) se basent sur la théorie des attitudes où trois composantes sont identifiées : affectives, cognitives et comportementales (Breckler, 1984 ; Eagly et Chaiken, 1993). La composante cognitive renvoie à la fois aux connaissances et aux croyances des enseignant·e·s concernant les bienfaits de l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire. La composante affective se rapporte au sentiment d'aise ou de malaise ressenti par les enseignant·e·s relativement à l'intégration scolaire de ces élèves. Quant à la composante comportementale, elle correspond à leur volonté d'agir pour favoriser l'intégration de ces élèves.

3.2 Variables influençant les attitudes envers l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers

Avramidis et Norwich (2002) ont identifié trois sources d'influence majeures concernant ces attitudes des enseignant·e·s : les caractéristiques des élèves, les caractéristiques personnelles et les variables contextuelles liées à l'environnement. Comme la plupart des études portent sur les attitudes à l'égard de l'ensemble des élèves ayant des besoins particuliers, nous présentons d'abord

les variables influençant de façon générale ces attitudes, puis des informations plus spécifiques aux élèves présentant des difficultés comportementales lorsque disponibles.

3.2.1 Caractéristiques des élèves

Deux variables ressortent dans les écrits : le type de difficulté des élèves et le degré de sévérité. Le type de difficulté de l'élève se révèle un des plus importants facteurs prédictifs des attitudes envers l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Avramidis et Norwich, 2002 ; de Boer, Pijl et Minnaert, 2010). Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers, les attitudes des enseignant·e·s se révèlent plus négatives quant à l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales, que ce soit au préscolaire (Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010 ; Lee, Yeung, Tracey et Barker, 2015), au primaire (Avramidis et coll., 2000 ; Čagran et Schmidt, 2011 ; Cook, 2001 ; Cook, Cameron et Tankersley, 2007 ; de Boer et coll., 2010 ; Glaubman et Lifshitz, 2004 ; Monsen et coll., 2014 ; Randoll, 2008 ; Shevlin, Winter et Flynn, 2013 ; Soodak, Podell et Lehman, 1998) ou au secondaire (Avramidis et coll., 2000 ; Shevlin et coll., 2013 ; Soodak et coll., 1998). Aussi, de façon générale, les attitudes s'avèrent plus négatives pour les cas les plus sévères de difficultés, qu'elles soient comportementales ou autres (Avramidis et Kalyva, 2007 ; Cook, 2001 ; Yan et Sin, 2014).

3.2.2 Caractéristiques personnelles des enseignant·e·s

Il n'y a pas de consensus concernant l'influence du genre sur les attitudes envers l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Alors que certaines ne révèlent pas de différences significatives (Avramidis et coll., 2000 ; Parasuram, 2006 ; Van Reusen, Shoho et Barker, 2000 ; Yan et Sin ; 2014), une étude effectuée au préscolaire rapporte des attitudes plus positives pour les enseignantes (Glaubman et Lifshitz, 2004), tandis qu'une étude réalisée au secondaire indique le contraire (Ernst et Rogers, 2009). Dans une étude portant spécifiquement sur les élèves présentant des difficultés comportementales, aucune différence significative n'est toutefois relevée (Plouffe, Couture, Massé, Bégin et Rousseau, 2019).

De façon générale, la formation reçue concernant les élèves ayant des besoins particuliers est liée positivement aux attitudes des enseignant·e·s (Avramidis et coll., 2000 ; Avramidis et Kalyva, 2007 ; Boyle, Topping et Jindal-Snape, 2013 ; Lee et coll., 2015 ; Ross-Hill, 2009 ; Van Reusen et coll., 2000). En ce qui a trait aux élèves présentant des difficultés comportementales, la

participation à une formation spécifique sur les comportements difficiles est associée à des attitudes positives et à une meilleure compréhension (Drysdale, Williams et Meaney, 2007 ; Ernst et Rogers, 2009 ; MacFarlane et Woolfson, 2013).

La plupart des recherches ne montrent pas de liens significatifs avec les années d'expérience (Ahmed et coll., 2012 ; Avramidis et coll., 2000 ; Boyle et coll., 2013 ; Dias et Cadime, 2016 ; Ross-Hill, 2009 ; Van Reusen et coll., 2000). Quand des différences sont trouvées, les attitudes s'avèrent moins favorables pour les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s (Gal et coll., 2010 ; Parasuram, 2006 ; Soodak et coll., 1998 ; Yan et Sin, 2014). Pour les élèves présentant des difficultés comportementales, deux études vont dans le même sens (Hind, Larkin et Dunn, 2018 ; MacFarlane et Woolfson, 2013) alors qu'une autre affirme l'inverse (Plouffe et coll., 2019).

3.2.3 Variables contextuelles

En ce qui concerne le niveau scolaire, alors qu'une étude ne signale pas de différence entre le primaire et le secondaire pour les attitudes envers l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (Avramidis et coll., 2000), une autre révèle des attitudes plus négatives au secondaire qu'au préscolaire ou au primaire (Ross-Hill, 2009). La taille de l'école et la taille des groupes ne semblent pas influencer significativement les attitudes des enseignant·e·s (Avramidis et coll., 2000). Enfin, une étude montre que les enseignant·e·s en adaptation scolaire adoptent des attitudes plus positives envers l'inclusion scolaire que celles·ceux du secteur régulier (Song, 2016). Les attitudes des enseignant·e·s à l'égard des élèves présentant des difficultés comportementales semblent plus positives lorsqu'elles·ils perçoivent recevoir un soutien suffisant de la direction de l'école ou des autres intervenant·e·s scolaires (Harmon, 2009 ; Hind et coll., 2018).

À l'issue de cette analyse des études portant sur les attitudes envers l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire, il apparaît que plusieurs résultats contradictoires ne permettent pas de statuer sur l'influence des caractéristiques, plus particulièrement celles qui sont personnelles et contextuelles. Il est possible que les devis empruntés aient influencé les résultats descriptifs et corrélationnels obtenus, étant donné que la plupart n'ont pas considéré l'interinfluence qu'elles peuvent avoir entre elles (par exemple, genre, secteur, formation reçue). De plus, seulement trois études portent spécifiquement sur les attitudes à l'égard des élèves présentant des difficultés comportementales (Hind et coll., 2018 ; MacFarlane et Woolfson, 2013 ; Plouffe et coll., 2019), dont une seule canadienne. Par conséquent, on sait peu de choses sur les

attitudes des enseignant·e·s à l'égard des élèves présentant des difficultés comportementales. Aussi, une seule étude a examiné les différentes dimensions des attitudes (Goddard et Evans, 2018). Étant donné les liens entre les attitudes et les pratiques mises en œuvre par les enseignant·e·s, ces connaissances permettraient de mieux comprendre comment se sentent les enseignant·e·s pour mieux les accompagner en tenant compte de leurs croyances, et possiblement aborder directement celles-ci dans leur formation initiale et continue.

4. Méthodologie

L'étude suit un devis descriptif corrélationnel (Fortin et Gagnon, 2016). Elle s'inscrit dans un projet plus vaste visant notamment à déterminer les conditions favorisant l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire. Pour cette partie de l'étude, les données ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire en ligne hébergé sur un site internet sécurisé.

4.1 Procédure de recrutement et participant·e·s

La méthode d'échantillonnage non probabiliste se base sur l'effet proximal en sollicitant les participant·e·s en fonction de l'accessibilité du milieu ciblé (Williams et Protheroe, 2008). Ainsi, de l'ensemble des commissions scolaires francophones du Québec ($n = 60$) invitées à fournir les courriels de leurs enseignant·e·s, 18 (liste de 11 700 enseignant·e·s) ont accepté afin que nous transmettions directement l'invitation et un rappel à y participer. Vingt commissions scolaires (environ 10 000 enseignant·e·s) et 32 écoles privées (environ 900 enseignant·e·s) ont préféré gérer les invitations sans que nous puissions faire état de leur transmission. L'invitation a également circulé sur deux pages Facebook. Des 2585 personnes ayant cliqué sur le lien de l'invitation, 190 ont choisi de ne pas y participer et 326 ont été exclues des analyses parce qu'elles ont répondu plus d'une fois au questionnaire ($n = 39$) ou à quelques énoncés seulement ($n = 297$).

L'échantillon final comprend 2276 enseignant·e·s du préscolaire/primaire ($n = 1373$, 60,3 %) et du secondaire ($n = 903$, 39,7 %). Le taux de participation, estimé à 10,07 %, permet d'atteindre un seuil significatif minimal de 0,03 et de considérer l'échantillon comme valide pour ce genre d'étude (Williams et Protheroe, 2008). Les enseignant·e·s pratiquent dans une école publique (95 %) ou privée (5 %) dont l'indice de milieu socioéconomique est principalement de niveau défavorisé (40,4 %), moyen (37,5 %) ou favorisé (22 %). Pour 81,3 % des participant·e·s, le niveau

de scolarité le plus élevé est le baccalauréat. Le tableau 1 présente les données sociodémographiques de l'échantillon retenues pour les analyses subséquentes. Comparativement à la population des enseignant-e-s du Québec (Statistique Canada, 2018), l'échantillon comprend une proportion un peu plus grande de femmes (83,6 % contre 75,47 %).

Tableau 1
Caractéristiques des participant-e-s

Caractéristiques	Précolaire/ Primaire		Secondaire		Total	
	<i>n</i> (%)	<i>M</i> (ÉT)	<i>n</i> (%)	<i>M</i> (ÉT)	<i>n</i> (%)	<i>M</i> (ÉT)
Sexe						
Féminin	1263 (92,0)		639 (70,8)		1902 (83,6)	
Masculin	110 (8,0)		264 (29,2)		374 (16,4)	
Années d'expérience		15,5 (8,0)		15,7 (7,9)		15,6 (7,9)
Formation sur les difficultés comportementales						
Formation initiale		51,9 (64,2)		42,8 (35,8)		48,3 (54,9)
Formation continue		16,4 (43,8)		15,0 (37,4)		15,8 (41,3)
Secteur d'enseignement						
Adaptation scolaire	160 (11,7)		213 (23,6)		373 (16,4)	
Régulier	1213 (88,3)		690 (76,4)		1903 (83,6)	
Nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales intégré-e-s		2,5 (3,4)		5,5 (5,9)		3,7 (4,8)
Participation à un plan d'intervention		3,1 (5,3)		5,5 (9,0)		4,1 (7,1)

4.2 Instrumentation

Les enseignant-e-s ont rempli deux instruments pour cette l'étude. Le questionnaire sociodémographique comporte 13 questions portant sur des variables individuelles (genre, groupe d'âge, niveau de scolarité complété, années d'expérience, heures de formation reçues sur les difficultés comportementales lors de la formation initiale ou continue, besoins de formation et d'accompagnement) et des variables contextuelles (type d'établissement, indice de milieu socioéconomique, secteur et ordre d'enseignement, nombre moyen d'élèves présentant des difficultés comportementales intégré-e-s dans leur(s) groupe(s), nombre de participations à l'élaboration d'un plan d'intervention pour ces élèves depuis deux ans) agissant en tant que variables indépendantes.

Le second questionnaire, le *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (Mahat, 2008), mesure les attitudes des enseignant-e-s à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'instrument a été traduit de l'anglais selon une procédure de traduction composite et inversée et les énoncés ont été par la suite adaptés pour les élèves présentant des difficultés comportementales. Il comporte 18 énoncés à coter sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Les items sont répartis en trois sous-échelles d'attitudes : cognitives ($n = 6$; $\alpha = 0,83$), affectives ($n = 6$; $\alpha = 0,80$), comportementales ($n = 6$; $\alpha = 0,90$). Les qualités psychométriques rapportées sont calculées à partir de l'échantillon de la présente étude ; les indices de cohérence internes correspondent à l'alpha ordinal polychorique.

4.3 Déroulement

La collecte de données s'est étendue sur trois mois. Un courriel de rappel a été envoyé deux semaines après le premier envoi pour les participant-e-s dont les commissions scolaires nous avaient fait parvenir le courriel et pour celles-ceux n'ayant pas terminé le questionnaire.

4.4 Méthode d'analyse des données

Des analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 24 (IBM Corporation, 2017). Pour l'objectif 1, des analyses descriptives (scores moyens, écarts types) ont été effectuées pour chaque sous-échelle, ainsi qu'une série de tests t pour échantillons appariés ayant permis de vérifier les différences entre les dimensions des attitudes.

Pour le deuxième objectif, afin d'examiner quelles sont les variables indépendantes personnelles et contextuelles pouvant agir comme prédictrices des attitudes tout en tenant compte des interrelations entre ces variables, une série de trois analyses de régression linéaire hiérarchique a été accomplie sur chaque variable dépendante représentant une échelle d'attitudes.

4.5 Considérations éthiques

Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'université de la chercheuse responsable. Avant de fournir leur consentement et d'être dirigées vers un questionnaire hébergé sur un site internet sécurisé, toutes les personnes étaient informées des buts de la recherche, des éléments de consentement, dont la gestion confidentielle des données, et de la possibilité de recevoir les résultats de la recherche par courriel.

5. Résultats

5.1 Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires montrent que la proportion des valeurs manquantes sur les variables indépendantes varie de 0,2 % à 1,8 %. Celles-ci ont été remplacées par le score moyen des échelles pour les variables continues, et par le score correspondant à la catégorie la plus fréquente pour les variables catégorielles. L'analyse de la distribution des variables indépendantes a permis d'identifier des valeurs extrêmes, dont la proportion varie entre 0,1 % à 0,5 %, qui ont été remplacées par un score correspondant au 98^e centile de chacune des variables relevées. Pour les variables dépendantes, aucune donnée manquante n'a été observée et le postulat de normalité de la distribution a été validé à partir des indices d'asymétrie et d'aplatissement (tableau 2).

Tableau 2
Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables dépendantes ($n = 2276$)

Variables	1	2	3
1. Attitudes comportementales	-	0,461***	0,586***
2. Attitudes affectives		-	0,493***
3. Attitudes cognitives			-
Moyenne	4,53	4,31	3,90
Écart type	0,98	1,00	1,04
Asymétrie	-0,52	-0,84	-0,40
Aplatissement	-0,16	0,57	-0,07

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

Les analyses de variances univariées (tests t et ANOVA) ont permis d'identifier l'absence de différence sur les variables dépendantes des échelles de stratégies pour les variables indépendantes du type d'école (publique/privé) et d'indice de statut socioéconomique, qui ne seront pas retenues lors des analyses subséquentes. Le tableau 3 rapporte les corrélations entre les variables dépendantes et indépendantes. Les corrélations avec les variables indépendantes s'étalent de -0,19 à 0,12.

Tableau 3

Corrélation de Pearson entre les variables sociodémographiques (indépendantes) et les variables relatives aux attitudes (dépendantes).

Attitudes	Sociodémographiques		
	1. Cognitives	2. Affectives	3. Comportementales
Genre	-0,059**	0,017	-0,076***
Expérience	-0,106***	-0,148***	-0,132***
Secteur	0,063**	-0,105***	-0,192***
Nombre d'élèves intégré·e·s	-0,106***	0,011	0,020
Participation à un plan d'intervention	-0,094***	-0,044	0,086***
Formation initiale	0,063**	0,097***	0,115***
Formation continue	0,012	0,057**	0,098***

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Genre codé comme *masculin* = 0, *féminin* = 1. Secteur codé comme enseignement général = 0, *spécial* = 1. Formation initiale et continue = *heures*. Nombre d'élèves intégré·e·s et Participation à un plan d'intervention = *nombre*.

5.2 Description des attitudes

Le tableau 2 présente les moyennes, écarts types et corrélations des variables dépendantes. Les scores moyens se révèlent supérieurs à la borne centrale des échelles respectives. Dans l'ensemble, les attitudes des enseignant·e·s apparaissent plutôt neutres ou positives. Selon les résultats des tests t appariés, les moyennes des différentes échelles diffèrent significativement les unes des autres ($p < 0,001$), les attitudes comportementales étant les plus positives. Les corrélations indiquent une relation significative entre les variables dépendantes.

5.3 Contributions des variables personnelles et contextuelles sur les attitudes

Pour chacune des analyses de régression linéaire hiérarchique, à l'étape un, les variables relatives au genre et aux années d'expérience ont d'abord été introduites parce qu'elles représentent des caractéristiques personnelles sur lesquelles les acteurs scolaires ont peu de pouvoir d'action. Deux autres variables (c'est-à-dire les sources a et b) ont été introduites afin de contrôler l'effet potentiel d'avoir participé à une autre portion de l'étude (par exemple, groupe de discussion, entretien

individuel). Les autres variables indépendantes représentant des caractéristiques contextuelles ont été ajoutées à l'étape deux. Pour l'ensemble de ces analyses, les prémisses d'indépendance des erreurs (min = 1,94 ; max = 2,04), d'homoscédasticité (min = -3,20 ; max = 1,86) et d'absence de multicollinéarité (min = 1,03 ; max = 1,35) ont été respectées. Les effets principaux sont rapportés ici par étape et par variable indépendante, selon leur contribution décroissante à prédire les variables dépendantes (tableau 4).

Parmi les variables contrôles introduites à la première étape, seules les années d'expérience sont significativement liées aux trois attitudes, où plus les enseignant·e·s exercent depuis longtemps, moins les attitudes s'avèrent positives. L'ordre d'enseignement est significativement lié à deux échelles seulement : les enseignant·e·s du secondaire manifestent des attitudes cognitives et comportementales moins positives que les enseignant·e·s du préscolaire/primaire. Les variables indépendantes de l'étape un contribuent à expliquer significativement les attitudes, pour une variance expliquée variant de 2,7 % à 3,6 %, la proportion la plus élevée étant associée aux attitudes comportementales. Le barème standard indiquerait que c'est une faible variance expliquée (Tabachnick et Fidell, 2013). Par contre, étant donné qu'il n'y a pas d'études comparables à notre connaissance, il est difficile de qualifier davantage ces résultats.

Parmi les variables indépendantes introduites lors de la deuxième étape en tant que prédictrices des attitudes, le secteur d'enseignement est lié significativement aux trois échelles d'attitudes. Les enseignant·e·s qui exercent principalement au secteur régulier rapportent des attitudes cognitives plus positives, mais celles·ceux qui exercent en adaptation scolaire rapportent des attitudes affectives et comportementales plus positives. Le nombre d'heures de formation reçue sur le thème des difficultés comportementales lors de la formation initiale est lié significativement aux trois échelles : plus ce nombre augmente, plus les attitudes se révèlent positives. Il en est de même pour les heures de formation continue, mais seulement pour les échelles affectives et comportementales. La fréquence de participation à un plan d'intervention est associée significativement seulement à l'échelle comportementale : plus celle-ci est élevée, plus les attitudes comportementales sont positives. Enfin, en ce qui concerne le nombre d'élèves intégré·e·s présentant des difficultés comportementales, un lien significatif n'est observé que pour les attitudes cognitives, où plus le nombre d'élèves est élevé, plus ces attitudes apparaissent négatives.

Tableau 4
Analyses de régression linéaire hiérarchique prédisant les attitudes ($n = 2276$)

Prédicteurs (IV)	1. Attitudes cognitives		2. Attitudes affectives		3. Attitudes comportementales	
	B	β	B	β	B	β
Genre	-0,06	-0,02	0,11	0,04	-0,05	-0,01
Expérience	-0,01***	-0,09	-0,01***	-0,13	-0,01***	-0,12
Provenance (a) *CRSH	0,03	0,00	0,26**	0,06	0,12	0,02
Provenance (b) *Focus	0,16	0,03	-0,19*	-0,04	0,05	0,01
Ordre	-0,17***	-0,08	-0,01	-0,00	-0,31***	-0,15
Étape 1 ΔR^2	0,028***		0,027***		0,036***	
Secteur	0,12*	0,04	-0,24***	-0,09	-0,48***	-0,18
Nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales intégrés	-0,01*	-0,05	0,00	0,00	0,00	0,01
Participation à un PI	-0,00	-0,04	-0,00	-0,03	0,00*	0,05
Formation initiale	0,00*	0,05	0,00***	0,07	0,00*	0,05
Formation continue	0,00	0,02	0,00*	0,04	0,00**	0,06
Étape 2 ΔR^2	0,010***		0,018***		0,055***	
ΔF pour l'étape 2 $dl(5, 2265)$	$F = 4,82***$		$F = 8,62***$		$F = 27,55***$	
R2 total	0,038***		0,045***		0,091***	
F total $dl(10,$ $2265)$	$F = 8,99***$		$F = 10,74***$		$F = 22,65***$	

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

Ensemble, les variables indépendantes intégrées à l'étape 2 contribuent significativement à la prédiction de trois variables dépendantes dans une proportion variant de 1,0 % à 5,5 %, la proportion la plus élevée étant ici aussi associée aux attitudes comportementales.

6. Discussion des résultats

Dans l'ensemble, on observe que les attitudes des enseignant·e·s québécois·es apparaissent plutôt neutres ou positives. Ainsi, bien que ces dernier·ère·s croient plus ou moins que la classe ordinaire puisse répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales (attitude cognitive), elles·ils adoptent des attitudes affectives assez positives à ce sujet et demeurent ouvert·e·s à adapter leur enseignement (attitudes comportementales) aux besoins de ces élèves. Ces résultats concordent avec ceux de l'étude de Štemberger et Kiswarday (2018) dans laquelle le même instrument a été utilisé. Bien que les attitudes comportementales nous fournissent un indice sur ce que les enseignant·e·s sont prêt·e·s à mettre en œuvre, il reste quand même à vérifier si elles sont réellement liées aux pratiques utilisées.

Aussi, alors que la variable du genre ne semble exercer aucune influence sur leurs attitudes, les années d'expérience joueraient un rôle plus fort en ce qui a trait à l'adoption de telle ou telle attitude, surtout en ce qui concerne les attitudes comportementales. En effet, on observe que plus les enseignant·e·s ont de l'expérience, moins elles·ils se montrent ouvert·e·s à adapter leur enseignement pour favoriser l'intégration scolaire de ces élèves. Ces résultats corroborent ceux d'autres études générales sur l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers (Gal et coll., 2010 ; Parasuram, 2006 ; Soodak et coll., 1998 ; Yan et Sin, 2014) et ceux d'études plus spécifiques aux élèves présentant des difficultés comportementales (Hind et coll., 2018 ; MacFarlane et Woolfson, 2013). Comme le suggèrent Hind et ses collègues (2018), il est possible que les enseignant·e·s moins expérimenté·e·s détiennent une expérience plus limitée quant à l'intégration de ces élèves et sous-estiment les défis auxquels elles·ils pourraient faire face quant à leur intégration. Néanmoins, il serait pertinent de soutenir les enseignant·e·s moins expérimenté·e·s afin qu'elles·ils conservent ces attitudes positives.

Cette étude nuance les résultats antérieurs concernant l'influence du secteur d'enseignement. En effet, bien que les enseignant·e·s d'adaptation scolaire manifestent des attitudes affectives et comportementales plus positives que les enseignant·e·s du régulier en ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales, elles·ils semblent un peu moins croire aux bénéfices de l'intégration pour ces élèves. Cela pourrait potentiellement affecter les efforts déployés pour que les élèves qui cheminent en adaptation scolaire réintègrent le secteur régulier.

Comparativement aux enseignant-e-s du préscolaire et du primaire, les enseignant-e-s du secondaire croient moins aux bénéfices de l'intégration scolaire des élèves et apparaissent moins disposé-e-s à agir pour favoriser leur intégration. Cela peut être lié au contexte de scolarisation du secondaire où les enseignant-e-s interviennent auprès d'un plus grand nombre d'élèves, entravant ainsi la connaissance de ces dernier-ère-s et la mise en œuvre de pratiques favorables à l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. Aussi, les parcours éducatifs particuliers au secondaire favorisent la formation de groupes d'élèves homogènes qui ont pour effet d'augmenter le nombre d'élèves en difficulté dans le parcours dit régulier (Marcotte-Fournier, Bourdon, Lessard et Dionne, 2016). Contrairement au primaire, le changement des locaux rend plus difficiles les aménagements physiques pour répondre aux besoins particuliers des élèves (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, 2018). Il se peut également que ce soit lié à la formation reçue, car dans une étude, les enseignant-e-s du primaire se sentaient mieux formé-e-s pour répondre aux besoins des élèves handicapé-e-s ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation que celles-ceux du secondaire (Cook et coll., 2007). Cela peut aussi indiquer que l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales est plus difficile au secondaire et que le personnel enseignant a besoin de plus de soutien et d'accompagnement pour que l'expérience soit vécue positivement.

Par ailleurs, on constate que la formation initiale influence positivement les trois dimensions (cognitive, affective, comportementale) des attitudes adoptées par les enseignant-e-s, alors que la formation continue semble surtout avoir un effet positif sur leurs attitudes comportementales. Cela renforce l'importance de former les enseignant-e-s sur les caractéristiques des élèves présentant des difficultés comportementales et les interventions à privilégier auprès d'elles-eux, en particulier lors de la formation initiale.

Plus le nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales intégré-e-s dans les groupes est élevé, moins les enseignant-e-s croient aux bénéfices de l'intégration. Cela concorde avec les résultats des recherches qui indiquent qu'on ne doit pas dépasser un certain ratio d'élèves en difficultés/élèves tout venant pour que l'intégration des élèves en difficulté soit viable (Rousseau, Point, Vienneau, Blais, Desmarais, Maunier et Tétreault, 2015).

Plus les enseignant-e-s ont participé à l'élaboration d'un plan d'intervention, plus elles-ils sont ouvert-e-s à adapter leur enseignement. Faute d'étude antérieure ayant vérifié la contribution

de cette participation sur les attitudes, il est tout de même possible d'imaginer qu'à l'instar des effets d'un processus d'accompagnement (Nadeau, Normandeau et Massé, 2012), les discussions de cas en équipe multidisciplinaire permettent d'approfondir la compréhension des enseignant·e·s quant à la nature des difficultés des élèves, de cibler avec plus de justesse les moyens pour répondre à leurs besoins et de bonifier la mise en œuvre des pratiques (Desbiens et Massé, 2014), ce qui pourrait influencer positivement leur ouverture à adapter leur enseignement.

7. Conclusion

Cette étude a permis d'effectuer le portrait des attitudes des enseignant·e·s québécois·es du préscolaire/primaire et du secondaire à l'égard de l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. Par rapport aux études antérieures, elle contribue à l'avancement des connaissances en dégageant l'influence relative des variables personnelles et contextuelles sur les attitudes des enseignant·e·s et l'influence de nouvelles variables non étudiées, dont le nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales intégré·e·s et la participation à un plan d'intervention. Elle précise aussi l'influence différente selon la dimension des attitudes touchée. Ces résultats soulignent l'importance de l'influence positive de la formation initiale et continue sur les attitudes des enseignant·e·s à l'égard de l'intégration de ces élèves.

Cette étude comporte certaines limites. Le taux de réponse à l'enquête apparaît relativement bas. Cela peut s'expliquer par le fait que l'invitation n'a pu être transmise directement aux enseignant·e·s pour au moins la moitié des commissions scolaires participantes. Il était ainsi impossible d'effectuer des rappels et de s'assurer de la réception du message. Par exemple, certaines commissions scolaires ont transmis le message aux directions d'école qui décidaient par la suite de le transférer ou non à leurs enseignant·e·s. D'autre part, il se peut que les enseignant·e·s favorables à l'intégration scolaire aient été plus tenté·e·s de répondre à cette enquête et que cela ait influencé favorablement les résultats. Aussi, étant donné le faible pourcentage de variance expliquée, d'autres facteurs non retenus dans l'étude semblent entrer en jeu dans la détermination des attitudes.

Dans d'autres projets, il serait pertinent d'étudier si les attitudes des enseignant·e·s prédisent leur intention d'agir et les pratiques qu'elles-ils utilisent effectivement en classe. Aussi, étant donné la variance expliquée par les variables du modèle, d'autres études doivent permettre de vérifier l'influence d'autres variables individuelles et contextuelles pour prédire le recours aux stratégies,

telles que le sentiment d'auto-efficacité, les perceptions de contrôle (Ajzen, 2012) et l'expérience d'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales, notamment le soutien reçu (Hind et coll., 2018).

ENGLISH TITLE—Factors influencing the attitudes of Quebec teachers towards the integration of students with behavioural difficulties

SUMMARY—In a context where the integration of students with difficulties is privileged, studies suggest that its implementation by teachers is associated with their attitudes. Among the characteristics likely to influence the latter, attitudes towards the pupil are well documented: behavioural difficulties are perceived more negatively. Little is known however about the effect of the personal and contextual characteristics of the teacher. This study portrays the attitudes of 2276 preschool/primary and secondary school teachers towards the integration of students with behavioural difficulties and examines the role of their characteristics. Descriptive analyses and hierarchical linear regression indicate distinctions between the dimensions of attitudes, the frequency of participation in an intervention plan and the training received. Results are discussed in light of the conditions needed to be implemented in order to support teachers and students.

KEYWORDS—behavioral difficulties, primary, secondary, teachers, attitudes.

TÍTULO—Factores que influyen en las actitudes de los maestros quebequenses hacia la integración de los alumnos con problemas de comportamiento

RESUMEN—En un contexto donde la integración de los alumnos con dificultades específicas en las clases regulares es privilegiada, los estudios sugieren que su implementación por parte de los maestros está asociada, entre otras, a sus actitudes. Entre las características que podrían influir sobre estas actitudes, aquéllas orientadas hacia el alumno están bien documentadas: los problemas de comportamiento se perciben más negativamente. Poco se sabe, sin embargo, sobre el efecto de las características personales y contextuales del maestro. Este estudio ilustra las actitudes de 2276 maestros de preescolar/primaria y de secundaria con respecto a la integración en clase regular de alumnos con problemas de comportamiento, examinando además el papel de sus características. Los análisis descriptivos y la regresión lineal jerárquica indican distinciones entre las dimensiones de las actitudes, la frecuencia de participación en un plan de intervención y la formación recibida. Discutimos los resultados a la luz de las condiciones a implementar para apoyar a docentes y a alumnos.

PALABRAS CLAVE—problemas de comportamiento, primaria, secundaria, maestros, actitudes.

8. Références

Ahmed, M., Sharma, U. et Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Torry (dir.), *The handbook of theories of social psychology* (p. 438-459). SAGE Publications.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5TM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e édition).
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M. et Drake, L. (2010). *The condition of education 2010* (NCES 2010-028). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Journal of educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389. <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>
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boyle, C., Topping, K. et Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching. Theory and practice*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Čagran, B. et Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational studies*, 37(2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>

- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of special education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Cook, B. G., Cameron, D. L. et Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of special education*, 40(4), 230-238. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040401>
- de Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2010). 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>
- Desbiens, N. et Massé, L. (2014). Le plan d'intervention et le plan de services individualisés. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école – Prévention, évaluation et intervention* (2^e édition, p. 109-132). Gaëtan Morin.
- Dias, P. C. et Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European journal of special needs education*, 31(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. et Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: Challenges and strategies. *Exceptionality education Canada*, 17(3), 35-59.
- Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ernst, C. et Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of applied school psychology*, 25(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/15377900802487235>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière Éducation.
- Gal, E., Schreur, N. et Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International journal of special education*, 25(2), 89-99.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions

relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.

- Glaubman, R. et Lifshitz, H. (2004). Attitudes of Israeli Haredi (ultra-orthodox) teachers towards mainstreaming pupils with special needs in regular classrooms. *Megamot*, 43(2), 329-346.
- Goddard, C. et Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian journal of teacher education*, 43(6), 121-142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Harmon, C. W. (2009). *A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting*. (Thèse de doctorat). University of South Florida.
- Hastings, R. P. et Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Journal of educational psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hind, K., Larkin, R. et Dunn, A. K. (2018). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International journal of disability, development and education*, 66(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- IBM Corporation. (2017). *IBM SPSS Statistics* (version 24) [logiciel].
- Institut de la statistique du Québec (2018). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2015-2016*. Gouvernement du Québec.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in early childhood special education*, 35(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- 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.

Marcotte-Fournier, A.-G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducatons et sociétés*, 38(2), 139-155. <https://doi.org/10.3917/es.038.0139>

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*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Monsen, J., Ewing, D. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>

Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Canadian journal of behavioural science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(2), 146-157. doi : 10.1037/a0024655

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & society*, 21(3), 231-242.
<https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitudes des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199.

Randoll, N. (2008). *Teachers' attitudes towards inclusion as linked to teachers' sense of efficacy* (Mémoire de maîtrise). Université Concordia.

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). *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 présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_resume_integratoinclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. et Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European journal of special needs education*, 33(3), 437-446. doi10.1080/08856257.2017.1361139
- 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>
- Shevlin, M., Winter, E. et Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International journal of inclusive education*, 17(10), 1119-1133. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742143>
- Smith, C. R., Katsiyannis, A. et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral disorders*, 36(3), 185-194.
- Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea-Japanese and Korean teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of research in special educational needs*, 16(1), 643-648. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324>
- Soodak, L. C., Podell, D. M. et Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of special education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>

- Statistique Canada (2018). *Tableau 37-10-0153-01. Éducateurs dans les écoles primaires et secondaires publiques, selon le statut d'emploi, le groupe d'âge et le sexe.* <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=3710015301>
- Štemberger, T. et Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of slovenian preschool and primary school teachers. *European journal of special needs education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e édition). Pearson.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The high school journal*, 84(2), 7-20.
- Williams, A. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: A guide for schools.* Educational Research Service.
- Yan, Z. et Sin, K.-F. (2014). Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International journal of inclusive education*, 18(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>

Correspondance

line.masse@uqtr.ca
m-f.nadeau@usherbrooke.ca
verret.claudia@uqam.ca
nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca
jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Contribution des auteures

Line Massé : 35 %
Marie-France Nadeau : 30 %
Claudia Verret : 12,5 %
Nancy Gaudreau : 12,5 %
Jeanne Lagacé-Leblanc : 10 %

Ce texte a été révisé par : Mélissa Singcaster

Texte reçu le : 3 juin 2019
Version finale reçue le : 13 janvier 2020
Accepté le : 17 mars 2020