

Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire

Philippe Tremblay
Université Laval

Résumé

Dans le cadre d'une recherche portant sur l'évaluation de la Politique québécoise de l'adaptation scolaire, les représentations d'enseignants du secondaire (langues, sciences et mathématiques) envers cette politique favorisant l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ont été analysées. Pour ce faire, des enseignants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire. Ce questionnaire a été soumis à 246 enseignants d'écoles secondaires du Québec (enseignants réguliers ou spécialisés). Les résultats indiquent que les enseignants, en général, sont très critiques face à la politique de l'adaptation scolaire et que celle-ci recueille peu d'adhésion. Ils soulignent le manque de ressources et les limites à l'inclusion totale des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA). La majorité s'entend sur une limitation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) dans les classes ordinaires. Toutefois, les enseignants reconnaissent certains aspects positifs à cette réforme (modèles sociaux, pratiques pédagogiques). Des différences significatives sont observées entre les enseignants travaillant en classe ordinaire et ceux de classe spécialisée.

Mots-clés : inclusion, attitude, secondaire, classe spéciale, politique québécoise de l'adaptation scolaire

Abstract

In a study to evaluate Quebec's special education policy, we analyzed the representations of high school language, science and mathematics teachers regarding this policy which favors the inclusion of students with behavioral and learning differences. A survey was conducted with 246 Quebec high school teachers in regular and special education. The results indicate that the teachers were generally highly critical of this special education policy and that this reform failed to enlist strong compliance. Respondents to the survey mentioned the lack of resources and the limitations of the total inclusion of students with behavioral or learning difficulties (BLD). The vast majority of teachers were in agreement as to limiting the number of special needs students per regular classroom, although they did acknowledge certain positive aspects of this reform (social models, instructional practices). Significant differences were observed between the teachers in regular education and those in special education.

Keywords: inclusion; attitude, high school, special classroom, Quebec special education policy

Introduction

Au Canada, l'ensemble des provinces et territoires canadiens favorisent ou recommandent formellement que l'inclusion soit le modèle à privilégier dans la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Au Québec, plus spécifiquement, il y a maintenant une quinzaine d'années, une politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'éducation du Québec, 1999) a été adoptée. Cette politique a pour objectif de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe régulière¹, de

(...) mettre l'organisation au service des élèves en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence, et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire (MEQ, 1999, p. 23).

En plus de favoriser la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en classe régulière, la Politique québécoise de l'adaptation scolaire a également adopté une vision non catégorielle pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, des troubles légers et modérés du comportement, ou une déficience intellectuelle légère (MEQ, 2000; 2003a).

La notion d'élève à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en « difficulté » dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. Elle repose également sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. De plus, les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne laissaient pas de place à l'intervention préventive (MEQ, 2000, p. 5).

Pour cette population appelée « élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », aucun diagnostic n'est demandé. La décision d'offrir des services spécialisés

¹ Dans le cadre de cet article, l'utilisation du terme « classe régulière » a été préférée à celui de « classe ordinaire ». Ces deux termes sont considérés comme synonymes.

revient, au final, à la direction de l'école, après consultation et évaluation par un orthopédagogue.

Aujourd'hui, plus de 20 % des élèves québécois des écoles publiques sont considérés comme EHDA (élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage), contre 10 % lors de la mise en œuvre de cette politique en 2000 (ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport (MELS), 2015). Près de 70 % sont intégrés en classes régulières au primaire, contre 50 % au secondaire (Bélanger, 2010). Pour les élèves du secondaire en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant un grand retard scolaire, il existe, pour les trois premières années, des classes de cheminement particulier (classes spéciales au sein d'écoles ordinaires), qui sont fréquentées à temps plein ou partiel par ces élèves en grandes difficultés. Après ces trois années, les élèves sont généralement orientés vers une filière professionnelle (MELS, 2006). Ainsi, bien que la scolarisation en classe régulière soit privilégiée, le recours aux classes spéciales est possible, sous certaines conditions.

Il y a cependant au Canada un manque de recherches empiriques, examinant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, de manière globale à travers les plus grands systèmes scolaires, et surtout dans les populations francophones. Par ailleurs, comme les provinces canadiennes évoluent vers des systèmes scolaires plus inclusifs, il devient de plus en plus important d'identifier et de décrire les facteurs qui contribuent à la réussite de l'inclusion scolaire. Les enseignants constituent des acteurs de première ligne dans l'application de ce type de réforme. En ce sens, les représentations des enseignants jouent un rôle fondamental dans l'implantation et dans la pérennisation de l'inclusion scolaire (Avramidis & Norwich, 2002; Bélanger, 2010; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Gill, 2008; Hardy & Boyle, 2011; Horne & Timmons, 2009; Leatherman & Niemeyer, 2005; McFarlane & Wolfson, 2013; MEQ, 1999; Romano & Chambliss, 2000; Ross-Hill, 2009; Varcoe & Boyle, 2013).

Dans le cadre d'une recherche descriptive, l'objectif de cet article est de présenter les résultats d'analyse de l'attitude des enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire et envers les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ex. : difficultés/troubles d'apprentissage, de comportement ou déficience intellectuelle légère) fréquentant l'enseignement secondaire. De plus, considérant que 50 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) en

enseignement secondaire fréquentent une classe spéciale, l'analyse de l'attitude des enseignants, œuvrant tant en classe régulière qu'en classe spéciale, s'avère nécessaire.

Revue de la littérature

Un nombre croissant de recherches indiquent que l'attitude positive des enseignants envers l'inclusion est l'un des facteurs les plus importants qui régit le succès de l'inclusion scolaire (Jordan & Stanovich, 2003; 2004; Sharma, Forlin, & Loreman, 2007). En fait, la résistance des enseignants à l'inclusion est l'un des aspects les plus difficiles de la mise en œuvre d'une politique scolaire inclusive (Avramadis & Norwich, 2002; Brighton, 2003; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2004; Glazzard, 2011). De nombreux chercheurs affirment que pour cette raison, beaucoup d'élèves à besoins spécifiques n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage prévus (McFarlane & Wolfson, 2013). L'attitude négative des enseignants envers les élèves à besoins spécifiques peut également altérer leur estime et leur image de soi (Bhatnagar & Das, 2014). Une recherche de Pearce (2009a; 2009b) suggère qu'une attitude positive envers l'inclusion scolaire est plus importante que les connaissances ou les compétences des enseignants, et celle de Boyle, Scriven, Durning et Downes (2011) ajoute qu'elle est aussi plus importante que les ressources (humaines, matérielles, etc.) de l'école, car c'est l'enseignant qui met en œuvre les pratiques inclusives. La réussite des élèves en classe ordinaire, y compris les élèves à besoins spécifiques, dépend ainsi fortement de l'attitude positive des enseignants envers eux, et plus généralement, face à la politique d'inclusion scolaire (Bhatnagar & Das, 2014).

Une grande partie des travaux de recherche effectués dans ce champ s'inspire, implicitement ou explicitement, de la théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié (Ajzen, 1985; 1991; Ajzen & Fishbein, 1980). Cette théorie définit les liens entre l'attitude, les croyances, les normes, les intentions et les comportements des individus. L'attitude est formée de l'ensemble des croyances quant aux conséquences de la réalisation du comportement, pondéré par l'importance que l'individu accorde à chacune de ces conséquences. Dans ce cadre, l'attitude est définie comme l'état interne d'un individu qui la prédispose à faire une évaluation dans un contexte donné, qui, à son tour, influence sur

les comportements ultérieurs de l'individu². En ce qui concerne l'inclusion scolaire, les implications suggèrent, entre autres, que transformer positivement l'attitude des enseignants augmentera les pratiques inclusives (Beacham & Rouse, 2012; Das, Gichuru, & Singh, 2013; McFarlane & Wolfson, 2013).

Les données probantes, en ce qui concerne l'attitude des enseignants envers l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire, ainsi que les facteurs qui les affectent, sont toutefois souvent contradictoires. Des travaux américains et australiens datant des années 1990 ont conclu que les enseignants de classe ordinaire se montrent peu ouverts aux besoins spécifiques des élèves et ne sont pas favorables à leur présence dans la classe (Avramidis & Norwich, 2002). Toutefois, pour différents chercheurs, ces résultats s'expliquent par le manque de ressources et de préparation des enseignants. De plus, ces travaux plus anciens sont souvent caractérisés par des politiques plus intégratives (le passage de la ségrégation à l'intégration) qu'inclusives (le passage de l'intégration à l'inclusion) (Galovié, Brojéin, & Glumbié, 2014). Aussi, il est confirmé par différentes recherches qu'en participant à des dispositifs inclusifs, les enseignants développent une attitude plus positive envers l'inclusion (Avramidis & Kalyva, 2007; Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009). Il a également été observé que des enseignants voudraient des classes plus inclusives, mais que la vie scolaire quotidienne leur imposerait des contraintes les limitant dans la mise en œuvre (Van-Reusen, Shoho, & Barker, 2001). Cet optimisme est toutefois contredit par une revue récente de la littérature (de Boer et al., 2011) montrant que la majorité des enseignants ont une attitude négative ou neutre face à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques (en enseignement primaire ordinaire) et aucune recherche ne semble obtenir de résultats positifs clairs. Plusieurs variables sont soulevées comme étant liées à l'attitude des enseignants, telles que la formation, l'expérience avec l'inclusion scolaire et le type de déficience des élèves.

Ainsi, ces derniers travaux se sont intéressés principalement à quatre types de variables qui peuvent façonner l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire et aux élèves à besoins spécifiques :

2 Selon Doise (1989), les représentations sociales sont les positions d'un groupe sur la définition des principaux concepts. Les individus, quant à eux, se positionnent parmi ces représentations sur la base de leur attitude. L'attitude est donc l'« ancre » des représentations sociales.

1. le sexe de l'enseignant (les femmes étant plus favorables que les hommes) (Ahsan, Sharma, & Deppeler 2012; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Gyimah et al., 2009; Van de Reusen et al., 2001);
2. l'âge et l'expérience (les moins âgés étant plus favorables que les plus âgés³) (Avramidis & Norwich, 2002; Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998; Heflin & Bullock, 1999; Marshall, Ralph, & Palmer, 2002; Parasuram, 2006; Soodak, Podell, & Lehman, 1998);
3. la formation en adaptation scolaire (Boyle et al., 2013; Clayton, 1996; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011);
4. la gravité des déficiences de l'élève⁴ (les déficiences graves ou les troubles de comportement) (Agran, Alper, & Wehmeyer, 2002; Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Idol, 2006; Subban & Sharma, 2006).

Toutefois, d'autres variables étudiées semblent également avoir un effet sur l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire et aux élèves à besoins spécifiques, non pas en rapport aux caractéristiques des enseignants ou des élèves, mais en rapport avec le contexte dans lequel ces derniers travaillent : 1) le degré scolaire, 2) la matière enseignée, 3) le type de classe d'enseignement, et enfin, 4) le système scolaire et le type de politique mis en œuvre.

Premièrement, les travaux antérieurs montrent que les enseignants du secondaire semblent moins favorables à l'inclusion scolaire en comparaison avec leur collègue de l'enseignement primaire (Mastropieri & Scruggs, 2001; Romano & Chambliss, 2000; Ross-Hill, 2009; Sharma, Forlin, & Loreman, 2007). De plus, ces enseignants sont les plus susceptibles d'avoir des représentations négatives de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques. Ces enseignants, d'une part, ne croient pas que tous les élèves à besoins spécifiques peuvent être intégrés en classe régulière, et d'autre part, ils croient que la présence des élèves à besoins spécifiques risque d'avoir un impact négatif sur

3 Boyle, Topping et Jindal-Snape (2013) observent qu'il y a un déclin significatif dans l'attitude positive après la première année d'enseignement. L'expérience d'enseignement ne semble ensuite pas être un facteur significatif dans l'attitude (Hastings & Oakford, 2003; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Ross-Hill, 2009; Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996).

4 Plus précisément, le facteur déterminant qui semble influencer cette préférence est la facilité de gestion de l'élève (Avramidis & Norwich 2002). Les enseignants favorisent l'intégration des élèves qu'ils peuvent gérer plutôt que ceux qu'ils perçoivent comme plus perturbateurs en classe (Idol, 2006).

l'apprentissage des autres élèves (Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006). Ainsi, certains enseignants croient que les élèves à besoins spécifiques inclus en classe ordinaire monopolisent le temps consacré aux autres élèves; ils se sentent, par conséquent, moins efficaces dans leur tâche d'enseignement (Jordan & Stanovich, 2004; McGhie-Richmond, Underwood, & Jordan, 2007; Stanovich & Jordan, 1998). D'un autre point de vue, certains enseignants peuvent percevoir l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques comme n'entrant pas dans leur responsabilité pédagogique (Jordan & Stanovich, 2004; Stanovich & Jordan, 1998).

Deuxièmement, en ce qui concerne les matières enseignées au secondaire, où les enseignants enseignent une ou deux matières (contrairement à leurs collègues du primaire), l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire et les élèves à besoins spécifiques est plus négative chez ceux qui enseignent les matières de base (langues, mathématiques, sciences) (Ellins et Porter, 2005). Toutefois, Boyle et al. (2013) ne remarquent aucune différence d'attitude importante entre les enseignants des cours pratiques et théoriques.

Troisièmement, les enseignants ayant une expérience des classes spéciales semblent avoir une attitude plus favorable envers les élèves à besoins spécifiques (Boyle et al., 2013; Van Reusen et al., 2001). Ces enseignants spécialisés sont plus optimistes sur les progrès possibles à réaliser en classe régulière (Brady & Woolfson, 2008; Woolfson, Grant, & Campbell, 2007). Il est possible de supposer que les enseignants en classe spéciale sont plus positifs envers l'inclusion parce qu'ils ont un point de vue plus positif sur les capacités des élèves à besoins spécifiques (Woolfson et al., 2007) et qu'ils ont probablement reçu plus de formation, et donc acquis une confiance professionnelle plus grande face à la perspective d'un enseignement en classe ordinaire (Buell, Hallam, & Gamel-McCormich, 1999; Subban & Sharma, 2006). La structure de l'enseignement secondaire pourrait expliquer cette différence d'attitude (Bélanger, 2010), mais également la présence plus importante d'hommes (moins favorables à l'inclusion que leurs collègues féminines) et une formation axée sur la discipline enseignée (Ellins & Porter, 2005). Il a été suggéré que cela puisse être attribué à une pédagogie centrée sur les résultats, caractérisant les enseignants du secondaire, contrairement à une pédagogie centrée sur l'enfant, caractérisant plus couramment les enseignants du primaire et de maternelle (Costello & Boyle, 2013; Nind & Wearmouth, 2006; Pearce & Forlin, 2005).

Enfin, ici comme ailleurs, la définition du terme inclusion peut prendre différentes formes selon le milieu scolaire, mais également être interprétée différemment et mise en œuvre de multiples façons par les systèmes scolaires. Selon Hines (2001), l'inclusion ne se rapporte pas à des règles fixes, mais plutôt à ce qui semble le plus équitable pour les élèves en difficulté. Ce point de vue nourrit un flou éducatif qui chevauche les concepts de l'intégration et de l'inclusion scolaire. De plus, ces politiques, intégratives ou inclusives présentant un fort caractère situé, rendent multiples les formes d'opérationnalisations. En somme, les politiques de scolarisation des élèves à besoins spécifiques s'opérationnalisant différemment selon les systèmes scolaires, il est nécessaire de prendre en compte le caractère situé et contextualisé dans l'analyse de l'attitude des enseignants. Ainsi, en ce qui concerne plus spécifiquement la situation au Québec, en 2006, le ministère de l'Éducation a commandé un rapport d'évaluation de cette politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Le Rapport d'évaluation de la Politique québécoise de l'adaptation scolaire* (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, et al., 2008) ne contient cependant pas de questions sur l'attitude des enseignants. Ces questions se focalisent sur la satisfaction du soutien à l'enseignant. Ainsi, les enseignants interrogés sont modérément satisfaits de la réponse à leurs besoins de soutien, mais plus d'un enseignant sur dix en est insatisfait, et à l'opposé, près du tiers d'entre eux en sont beaucoup ou totalement satisfaits. La moyenne générale de satisfaction des enseignants est de 2,51/4 pour ceux des écoles secondaires et de 2,62/4 pour ceux des écoles spéciales, mais il n'y a pas de différence statistiquement significative entre ces moyennes. Ils révèlent un besoin de soutien et de formation. En effet, une diminution de la fréquentation des formations sur cette thématique chez les enseignants du secondaire a été observée depuis l'instauration de cette réforme. Plus récemment, Cardin, Falardeau et Bidjang (2012) ont analysé les représentations d'enseignants québécois par rapport à cette politique. Les chercheurs remarquent que la présence d'élèves en difficulté dans leur classe depuis l'adoption de cette politique amène les enseignants à dire qu'ils consacrent plus de temps à la préparation de leurs cours, aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à ceux qui ont des problèmes de comportement. Ces enseignants affirment également laisser de côté certains objectifs des programmes afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves, de ne pas avoir l'aide de personnes-ressources pour assurer cette intégration et de ne pas recevoir la formation nécessaire. Par ailleurs, pour les trois quarts des enseignants interrogés, les effets de cette politique induisent une migration des élèves forts vers le réseau privé, ou encore

vers les programmes d'éducation internationale du réseau public. Les enseignants pensent que cette intégration n'a permis ni aux élèves forts, ni aux élèves faibles de s'améliorer; la Politique aurait même eu un impact négatif sur la motivation des élèves plus forts.

En résumé, les recherches indiquent qu'un nombre significatif de facteurs reliés aux élèves, aux enseignants et à l'environnement, contribuent à la formation et au maintien des croyances des enseignants, et par conséquent, influencent le succès éventuel de l'inclusion scolaire. En termes de variables contextuelles, le type de classe, le niveau d'enseignement, la matière enseignée, le soutien personnel et financier aux enseignants en classe ordinaire, ont été isolés comme les prédicteurs les plus reliés à une inclusion scolaire réussie. Le sous-financement, le manque de préparation de l'enseignant et le nombre croissant de demandes sont également cités comme des obstacles persistants à une inclusion réussie (Boyle et al., 2013; Glazzard, 2011; Idol, 2006; Loreman & Deppe, 2002). Enfin, les variables liées à l'environnement éducatif, telles que la disponibilité des ressources matérielles et humaines, ont été systématiquement associées à des attitudes positives face à l'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002).

Objectifs

Le but de cette recherche était d'analyser les attitudes des enseignants du secondaire travaillant dans un système scolaire tendant vers l'inclusion scolaire. Les enseignants travaillaient autant en classe ordinaire qu'en classe spéciale au sein d'écoles ordinaires (classe de cheminement particulier) et enseignaient les matières dites de base (langues/mathématiques/sciences). Les objectifs spécifiques de cette étude étaient 1) d'identifier l'attitude des enseignants par rapport à la Politique québécoise de l'adaptation scolaire favorisant la scolarisation des EDAA en classe régulière; 2) d'analyser les différences d'attitude entre les enseignants selon le contexte d'enseignement (classe ordinaire ou classe spéciale) par rapport à la Politique québécoise de l'adaptation scolaire et ; 3) d'analyser l'attitude des enseignants selon le contexte d'enseignement (classe ordinaire ou classe spéciale) sur les classes spéciales (classes de cheminement particulier).

Méthodologie

Dans cette analyse de l'attitude des enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire, politique de facture relativement récente et très contextualisée, une recherche de type descriptive a été préférée. Cela permet de comparer les résultats obtenus avec une autre recherche descriptive québécoise portant sur cette question (Cardin et al., 2012).

Souhaitant obtenir un portrait de l'attitude des enseignants québécois francophones de l'enseignement secondaire qui soit représentatif, la décision a été prise d'utiliser, d'une part, un échantillonnage aléatoire simple, et d'autre part, une approche par envoi de questionnaire par courrier. Ce questionnaire a ainsi été envoyé aux 362 écoles secondaires, francophones et publiques au Québec (deux enseignants par école maximum). 246 questionnaires ont été remplis et retournés.

Des enseignants des matières de base (en langues ou en mathématiques) ont été sélectionnés dans le cadre de cette recherche. Les enseignants œuvraient tant en classe régulière qu'en classe de cheminement particulier. Trois groupes d'enseignants ont ainsi été constitués: 1) régulier, 2), spécialisé et 3) mixte (travaillant dans les deux types de classe).

Le questionnaire comportait cinq sections. Ces sections, relatives aux six composantes d'un dispositif (population, objectifs, ressources, actions, effets, espace/temps), ont été déterminées sur la base d'une définition de dispositifs relatifs à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques (Bouchard & Plante, 2002; Foucault, 1977; Tremblay, 2012). Cinq composantes ont été prises en compte dans l'élaboration du questionnaire⁵. Les classes de cheminement particulier ont également fait l'objet de questions spécifiques. Ces classes constituant un dispositif spécifique issu de la Politique de l'adaptation scolaire, il semblait dès lors utile de questionner directement les enseignants sur celles-ci. Le questionnaire était centré sur la population non catégorielle des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EDAA). Ce questionnaire a été validé en suivant la démarche proposée par Blais et Durand (2009a; 2009b). Au total, 57 énoncés ont été élaborés dans ce questionnaire. Dans le cadre de cet article, 35 énoncés sur les 57 qui ont été proposés aux enseignants ont été pris en considération. Sur les 22 énoncés qui n'ont

5 L'espace/temps est ici transversal aux autres composantes.

pas été pris en compte, sept portaient plus spécifiquement sur les représentations sur les EDAA et avaient une échelle différente. Par souci de clarté, il a été décidé de ne pas les intégrer dans le présent travail.

Les données ont été analysées par le biais de SPSS. Le niveau de signification statistique a été déterminé à 0.05. Des tests de comparaisons de moyennes (ANOVA), sur les différences entre les groupes (test de Bonferroni), et des analyses de corrélations entre items du questionnaire (test de Pearson) ont été utilisés. Les enseignants devaient se situer par rapport à différents énoncés à l'aide d'une échelle de Likert (1- tout à fait en désaccord ; 2- plutôt en désaccord ; 3- plutôt d'accord ; 4- tout à fait d'accord). La note médiane est, ainsi, à 2.5.

Résultats

Les résultats sont présentés suivant le cadre d'analyse adopté : objectifs, population, ressources, actions et effets. Les classes de cheminement particulier font l'objet d'une dernière section.

Les objectifs

En ce qui concerne les objectifs et les finalités de cette politique, les résultats montrent que les enseignants sont en général relativement critiques face à l'inclusion scolaire. Celle-ci ne recueille qu'une faible adhésion. Ainsi, en réponse à l'énoncé : « *La scolarisation à l'école régulière constitue la meilleure façon d'instruire, socialiser et qualifier les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* » (N = 242; Moyenne (M) = 2,25 ; Écart-type (ET) = 0,79), les enseignants des trois groupes (régulier, spécialisé et mixte) se montrent, en moyenne, plutôt en désaccord avec l'inclusion scolaire pour cette population. Les enseignants sont également plutôt en désaccord avec l'énoncé : « *La Politique québécoise de l'adaptation scolaire répond aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA)* » (N = 247). La moyenne à cet énoncé est de 2,32 (ET = 0,72) et aucune différence significative n'est observée entre les trois groupes d'enseignants. Ce dernier énoncé est corrélé significativement ($r = 0,61$; $p < .001$) avec l'énoncé : « *La Politique québécoise de l'adaptation scolaire favorise la réussite scolaire des*

élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (N = 241). La moyenne est également très proche (M = 2,35; ET = 0,70).

Les enseignants interrogés émettent certains doutes sur les capacités à réussir en classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. « *Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peuvent réussir aussi bien que les élèves tout-venant en contexte de classe régulière* » (N = 240; M = 2,19; ET = 0,77). Pareillement, à l'affirmation suivante : « *Certains élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constituent des cas trop problématiques pour être scolarisés en classe régulière* », les enseignants se montrent, dans les trois groupes, très favorables à celui-ci (N = 246; M = 3,58; ET = 0,60). Cet énoncé est corrélé ($r = -.13$; $p < .05$) avec l'énoncé : « *Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peuvent réussir aussi bien que les élèves tout-venant en contexte de classe régulière* » (N = 240; M = 2,19; ET = 0,77) qui confirme un doute important sur la réussite de ces élèves dans un contexte inclusif. Enfin, il en va de même avec l'énoncé : « *Il est utopique de penser que tous les élèves sont en mesure d'obtenir leur diplôme d'études secondaires* » (N = 246; M = 3,49; ET = 0,68). Ce dernier énoncé, obtenant un fort consensus des enseignants interrogés, indique implicitement un appui aux classes de cheminement particulier et aux filières de formation professionnalisante pour une partie des élèves.

Les ressources

Globalement, les enseignants indiquent que les ressources sont insuffisantes pour intervenir efficacement auprès des élèves EDAA. En effet, les enseignants des trois groupes se montrent, en moyenne, en fort désaccord avec l'affirmation suivante : « *Les ressources sont suffisantes pour offrir un enseignement de qualité aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* » (N = 245; Moyenne (M) = 1,68; Écart-type (ET) = 0,63). Ces réponses concordent avec l'énoncé : « *Il y a assez de ressources, mais elles sont mal utilisées* » (N = 245; M = 2,21; ET = 0,82). Ici aussi, aucune différence n'est observée entre les trois groupes d'enseignants.

Toutefois, les enseignants se montrent globalement en désaccord avec l'énoncé suivant : « *Trop de ressources sont accordées aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au détriment des élèves tout-venant* » (N = 244; M = 1,91; ET = 0,79). De plus, des différences apparaissent entre les enseignants réguliers et les autres sur cet

énoncé; les enseignants réguliers étant significativement plus nombreux (mais non majoritaires) à penser que trop de ressources sont accordées à ces élèves.

La satisfaction par rapport aux ressources matérielles et humaines est faible. À l'énoncé : « *Je suis satisfait de la qualité et de la quantité de ressources humaines qui travaillent auprès des EDAA dans mon école* » (N = 243; M = 2,20; ET = 0,80), les enseignants se disent plutôt en désaccord avec cette affirmation. Il en va de même avec : « *Je suis satisfait de la qualité et de la quantité de ressources matérielles dans mon école* » (N = 245; M = 2,25; ET = 0,72). Ces deux énoncés sont corrélés ($r = 0,368$; $p < .001$) et aucune différence n'est observée entre les trois groupes d'enseignants.

La population

Le questionnaire était centré sur la population des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EDAA). Le questionnaire s'est intéressé tant aux aspects qualitatifs que quantitatifs chez cette population scolaire.

Concernant l'aspect quantitatif de cette population d'élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EDAA), les enseignants se montrent plutôt en désaccord avec l'énoncé « *Trop d'élèves dans les écoles publiques québécoises sont classés comme EDAA* » (N = 245; M = 2,27; ET = 0,76). Aucune différence n'est observée entre les trois groupes d'enseignants. La forte augmentation observée depuis la mise en œuvre de cette politique (+100 % en 15 ans) ne paraît ainsi pas ou peu problématique pour les enseignants interrogés. Par contre, il y a un accord fort sur la limitation du nombre d'élèves EDAA par classe : « *Le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage par classe devrait être limité* » (N = 246). La moyenne est de 3,72 (ET = 0,56) et il n'y a pas de différence statistique entre les groupes d'enseignants.

Pour l'aspect qualitatif, les enseignants se montrent plutôt en accord avec l'énoncé « *Le concept de EDAA est un fourretout* » (N = 244; M = 2,80; ET = 0,91). Les enseignants réguliers et spécialisés se distinguent des enseignants mixtes. Le groupe des enseignants mixtes (travaillant tant en classe régulière qu'en classe de cheminement particulier) est plus en accord avec l'énoncé de manière significative. Enfin, une corrélation est observée entre ce dernier énoncé : « *Trop d'élèves dans les écoles publiques québécoises sont classés comme EDAA* » ($p = .000$).

Ces élèves sont reconnus comme plus lents de manière quasi unanime : « *Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage mettent plus de temps à réaliser les tâches demandées* » ($M = 3,89$). Il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes d'enseignants sur ces énoncés.

Les actions

Globalement, un fort consensus auprès des enseignants et des moyennes élevées en réponse aux énoncés, sont observés en ce qui concerne les actions menées par les enseignants pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves. C'est également pour cette composante qu'ils se montrent le plus positif, principalement envers leurs pratiques et leurs collègues.

À l'énoncé : « *Je collabore avec les parents pour favoriser leur réussite* » ($N = 254$; $M = 3,31$; $ET = 0,66$), les enseignants se montrent fortement en accord. Il en va de même avec l'énoncé : « *Je collabore activement avec les différents intervenants de l'école pour favoriser la réussite de tous mes élèves* » ($N = 254$; $M = 3,59$; $ET = 0,55$). Ces deux énoncés sont corrélés ($r = .58$; $p < .001$). La différenciation semble être également une approche largement utilisée selon les enseignants « *Je différencie le plus possible mon enseignement pour les EDAA dans ma classe* » ($N = 254$; $M = 3,16$; $ET = 0,73$). Aucune différence significative n'est observée entre les trois groupes d'enseignants. Cet énoncé est corrélé avec les deux précédents ($r = 0,45$; $p < .001$ et $r = 0,50$; $p < .001$).

Les enseignants se montrent plutôt d'accord avec l'énoncé : « *Dans mon école, je reçois du soutien de la part d'orthopédagogue ou d'enseignants-ressources pour intervenir efficacement auprès de certains élèves* » ($N = 247$; $M = 2,66$; $ET = 1,02$). Toutefois, des différences significatives sont observées entre les trois groupes d'enseignants; alors que les enseignants spécialisés sont divisés sur la question, les enseignants réguliers se montrent fortement en accord avec cet énoncé. Une plus grande variabilité est également observée dans les réponses. Ce dernier résultat peut probablement s'expliquer par des actions des enseignants-ressources qui sont principalement orientées vers les classes régulières.

Enfin, par rapport au Plan d'intervention, qui est un outil obligatoire pour ces élèves et qui permet de coordonner les actions (interventions) de chacun auprès d'un élève (ministère de l'Éducation du Québec, 2004), les enseignants se montrent

globalement plutôt favorables à celui-ci. « *Le plan d'intervention est un outil efficace pour favoriser la réussite des EDAA* » (N = 244; M = 2,81; ET = 0,80). Aucune différence n'est observée entre les trois groupes d'enseignants.

Les effets

Les effets de la fréquentation d'une classe régulière par les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) semblent polariser davantage les réponses des enseignants des trois groupes. De plus, ces effets paraissent être différenciés.

Premièrement, à l'énoncé : « *Pour les EDAA, la fréquentation d'élèves tout-venant leur fournit des modèles sociaux positifs* » (N = 235; M = 2,85; ET = 0,64), les enseignants se montrent, en moyenne, plutôt d'accord avec cet énoncé. Toutefois, les enseignants réguliers sont significativement moins favorables que leurs collègues spécialisés. Deuxièmement, les enseignants sont plutôt en désaccord avec l'énoncé : « *La présence d'EDAA en classe régulière influence les élèves tout-venant à adopter des comportements négatifs* » (N = 243; M = 2,29; ET = 0,74). Cependant, des différences significatives apparaissent entre, d'une part, les enseignants réguliers et mixtes, et d'autre part, les enseignants travaillant en classe de cheminement particulier qui se montrent plutôt favorables (M = 2,70). Troisièmement, les enseignants sont partagés sur l'énoncé : « *La présence d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe régulière suscite des attitudes négatives de la part des élèves tout-venant à leur endroit* », les enseignants se montrent ici encore plutôt en accord (N = 241; M = 2,49; ET = 0,68). Des différences entre enseignants sont ici observées. Les enseignants spécialisés se montrent plus en accord que leurs collègues réguliers et mixtes. Quatrièmement, à l'énoncé « *La présence d'EDAA en classes régulières favorise chez les élèves tout-venant le développement de comportements coopératifs* » (N = 243; M = 2,44; ET = 0,70), les enseignants se montrent également très partagés, mais aucune différence significative n'est observée entre les trois groupes d'enseignants.

À ces effets positifs de la fréquentation de la classe régulière, les enseignants soulignent cependant différents effets négatifs. Ainsi, à l'énoncé : « *Les EDAA vivent une diminution de leur estime de soi lorsqu'ils sont scolarisés avec des élèves tout-venant en classe régulière* » (N = 240; M = 2,65; ET = 0,74), les enseignants se montrent plutôt en accord, et aucune différence n'est observée entre les trois groupes d'enseignants. De plus,

les trois groupes d'enseignants se montrent plutôt en accord avec : « *L'absence d'EDAA en classe régulière facilite les apprentissages des élèves tout-venant* » (N = 243; M = 2,79; ET = 0,80).

Par ailleurs, la présence d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage semble avoir un effet sur la charge de travail de l'enseignant. À propos de la charge de travail, les enseignants répondent que la présence d'EDAA en classe l'alourdit. « *La présence d'EDAA dans ma classe implique une charge de travail supplémentaire de planification* » (N = 249; M = 3,05; ET = 0,77). Cette surcharge est marquée, mais de manière plus faible, à propos de la correction : « *La présence d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans ma classe implique une charge de travail supplémentaire de correction* » (N = 243; M = 2,56; ET = 0,91). Il n'y a pas de différence entre enseignants pour ces deux derniers énoncés, fortement corrélés ($r = 0,53$; $p < .001$). Toutefois, cette charge de travail supplémentaire peut avoir un effet positif sur la qualité de l'enseignement. Ainsi, les enseignants se montrent plutôt en accord avec l'énoncé : « *Je suis un meilleur enseignant grâce à la présence de EDAA dans ma classe* » (n = 233; M = 2,55; ET = 0,89)⁶. Toutefois, des différences significatives apparaissent entre les trois groupes d'enseignant; les enseignants spécialisés se montrant plutôt en accord, alors que les enseignants réguliers et mixtes se disent plutôt en désaccord avec cette dernière affirmation.

Enfin, à l'énoncé : « *La présence des EDAA influence le départ des élèves tout-venant vers les établissements d'enseignement privé ou vers des programmes spécialisés ou de concentrations* » (N = 239 ; M = 2,41 ; ET = 0,94), les enseignants se montrent plutôt en désaccord, mais divisés, et ce, dans les trois groupes d'enseignants.

Les classes de cheminement particulier

Les enseignants travaillant uniquement en classe régulière se distinguent de leurs collègues œuvrant en classe de cheminement particulier sur la perception de ces classes et des possibilités de réussite des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe régulière.

6 Les quatre énoncés suivants sont corrélés avec ce dernier. « *La présence d'EDAA dans ma classe favorise chez moi le développement de nouvelles compétences professionnelles* » ($p = .000$; $r = 0,486$). « *Je dispose de suffisamment de temps pour favoriser la réussite de EDAA* » ($p = .000$; $r = 0,336$). « *Je me sens assez compétent pour travailler avec les EDAA* » ($p = .000$; $r = .358$). « *Je suis assez formé pour travailler avec les EDAA* » ($p = .000$; $r = .316$).

À l'énoncé : « *Les classes de cheminement particulier sont des «classes poubelles»* » (N = 246), la moyenne est de 2,17 (ET = 0,82), ce qui indique que les enseignants sont plutôt en désaccord avec l'énoncé. Des différences statistiques sont par contre observées entre les enseignants réguliers et spécialisés; les premiers se montrant plus en désaccord avec cette affirmation.

Il en va de même avec l'énoncé : « *Les classes de cheminement particulier constituent la meilleure manière de scolariser tous les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* » (N = 242; M = 2,68; ET = 0,74) où les enseignants se montrent plutôt en accord avec l'énoncé. Des différences apparaissent cependant entre enseignants; les enseignants réguliers sont statistiquement moins favorables à l'énoncé que leurs collègues spécialisés. De plus, à l'énoncé : « *Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage progressent plus dans les classes régulières qu'en classe de cheminement particulier* », les enseignants sont globalement plutôt en désaccord avec cette affirmation (N = 227; M = 1,98; ET = 0,70). Ici encore, des différences entre enseignants apparaissent; les enseignants spécialisés étant plus en désaccord avec l'énoncé que leurs collègues réguliers et mixtes. De plus, cet énoncé est corrélé avec le précédent ($r = -0,41$; $p < .001$).

De manière plus spécifique, à l'énoncé : « *Dans les classes de cheminement particulier, l'accent est mis sur les difficultés des élèves plutôt que sur les capacités* ». (N = 230; M = 2,25; ET = 0,77), les enseignants sont également plutôt en désaccord. Aucune différence significative n'est observée entre les trois groupes d'enseignants. Les enseignants se disent, en moyenne, également plutôt en désaccord avec l'énoncé : « *La fréquentation d'une classe de cheminement particulier stigmatise les EDAA* » (N = 239; M = 2,32; ET = 0,71). Ici aussi, des différences entre enseignants sont observées; les enseignants réguliers se montrant significativement plus en accord que leurs collègues à cette affirmation. Enfin, à l'énoncé : « *Les classes de cheminement particulier démotivent les élèves qui les fréquentent* ». (N = 235 ; M = 2,01 ; ET = 0,62), les enseignants se disent plutôt en désaccord, et aucune différence significative n'est observée entre les trois groupes d'enseignants.

Discussion

Globalement, un certain désaccord de la part des enseignants sur la Politique actuelle de scolarisation des EDAA se remarque, bien que certains aspects positifs soient à souligner. En effet, la Politique recueille globalement peu d'adhésion de la part des enseignants. Ceux-ci ne croient pas que tous les élèves à besoins spécifiques peuvent être intégrés en classe régulière. De plus, les enseignants sont peu enclins à croire aux capacités de réussite en classe régulière de ces élèves. Contrairement à Brady et Woolfson (2008), les enseignants spécialisés ne sont, ici, pas plus optimistes envers les capacités des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir en classe régulière.

De plus, ces élèves représentent une charge de travail supplémentaire pour les enseignants, et sont plus lents pour réaliser les tâches demandées (Cardin et al., 2012). Il y a également consensus sur une limitation du nombre d'EDAA par classe régulière, ce qui signifie, parallèlement, un plus grand recours aux classes de cheminement particulier (classes spéciales). Ainsi, les enseignants se montrent plus positifs sur le recours aux classes spéciales pour ces élèves. Ces résultats semblent concorder avec ceux obtenus par d'autres auteurs (Koutrouba, Vamvakari, & Steliou 2006; Mastropieri & Scruggs, 2001; Romano & Chambliss, 2000; Ross-Hill, 2009; Sharma, Forlin, & Loreman 2007).

Par ailleurs, l'étude permet d'observer que les enseignants, bien qu'ils reconnaissent que le concept d'EDAA est un *fourre-tout*, se disent plutôt en désaccord avec le fait qu'il y ait trop d'élèves dans les écoles publiques québécoises classés comme EDAA. Ils se montrent ainsi peu critiques face à l'augmentation de la population des EDAA observée ces 15 dernières années (augmentation de 100 %). L'augmentation très prononcée du nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage observée ces dernières années, combinée à une volonté forte d'un recours plus grand aux classes spéciales chez ces enseignants, semble indiquer une limite pratique à la scolarisation en classe régulière des EDAA et de l'approche non catégorielle. En effet, d'une part, cette politique conduit ainsi à favoriser l'identification d'EDAA à l'aide du plan d'intervention (souvent à la place d'un redoublement), et d'autre part, sous la pression du nombre, à favoriser une attitude chez les enseignants privilégiant les classes spéciales. Cette pathologisation de l'échec scolaire (Tremblay, 2012) induirait ainsi des impacts négatifs sur l'attitude des enseignants envers la scolarisation de ces élèves en classe régulière. À la lumière de ce

qui a été dit plus haut, cela implique nécessairement un plus grand nombre d'EDAA en classes spéciales.

Les ressources apparaissent fréquemment comme insuffisantes dans les travaux menés au Québec, alors que la disponibilité des ressources matérielles et humaines a été systématiquement associée à une attitude positive face à l'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002), les enseignants interrogés ici soulignent généralement un manque de ressources, bien qu'ils se montrent globalement satisfaits de l'aide apportée par leurs collègues. Ceci concerne surtout les enseignants réguliers qui reçoivent l'aide d'enseignants-ressources; les enseignants spécialisés bénéficient, quant à eux, d'un ratio maître/élèves plus grand en classe de cheminement particulier. Par ailleurs, les enseignants réguliers sont également plus nombreux à penser que trop de ressources sont accordées aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au détriment des élèves *tout-venant*.

Concernant les effets de la scolarisation en classe régulière, ceux-ci sont différenciés. Des effets positifs sont soulignés quant à la modélisation des élèves *tout-venants* et à l'amélioration des compétences des enseignants, mais la classe régulière pourrait mener à une stigmatisation des EDAA. Plus généralement, les enseignants interrogés pensent que la présence des élèves à besoins spécifiques risque d'avoir un impact négatif sur l'apprentissage des élèves *tout-venants* (Cardin et al., 2012; Koutrouba et al., 2006). Les EDAA étant plus lent dans la réalisation des différentes tâches, ils monopolisent ainsi le temps consacré aux autres élèves (Jordan & Stanovich, 2004; McGhie-Richmond et al., 2007; Stanovich & Jordan, 1998). Toutefois, contrairement à Cardin et al. (2012), où les trois quarts affirment que cette politique conduit les élèves forts vers le réseau privé ou vers les programmes d'éducation internationale du réseau public, ici les enseignants sont très partagés sur la question.

Les enseignants interrogés disent que la présence de ces élèves dans leur classe a favorisé la différenciation de leur enseignement, la collaboration avec les parents et leurs collègues, l'utilisation avec bénéfice du plan d'intervention, etc. Toutefois, ce sont principalement les enseignants spécialisés qui se montrent les plus positifs face aux effets potentiels sur le développement de leurs compétences professionnelles.

Cette attitude globalement négative des enseignants réguliers envers la scolarisation des EDAA en classe régulière semblerait contredire l'idée qu'une attitude positive favoriserait l'utilisation de pratiques plus inclusives (Beacham & Rouse, 2012; Das, Gichuru & Singh, 2013; McFarlane & Wolfson, 2013). En effet, alors que les enseignants se

montrent critiques face à cette politique et aux chances de réussite de ces élèves en classe régulière, ils disent différencier leur enseignement, collaborer avec les parents et leurs collègues et utiliser avec bénéfice le plan d'intervention. La présence de ces élèves dans leur classe aurait ainsi comme impact (effet non-prévu) de favoriser le développement de la qualité de l'enseignement et des compétences professionnelles des enseignants. Bien entendu, s'agissant d'autodéclarations, il est difficile de s'avancer sur la mise en œuvre réelle, la qualité et la quantité de ces pratiques. De plus, il ne s'agit ici que de quelques pratiques associées à la mise en œuvre de cette politique.

Concernant les classes de cheminement particulier, des différences significatives apparaissent entre les enseignants réguliers et spécialisés. Les enseignants réguliers ont globalement une vision plus négative de ces classes, bien qu'ils les considèrent moins comme des classes de relégation que leurs collègues. Les enseignants spécialisés défendent la pertinence de ces classes spéciales et sont plus nombreux à considérer comme le lieu de scolarisation à privilégier pour ces élèves. Ces classes leur paraissent également avoir, d'une part, des effets plus positifs que négatifs, et d'autre part, des effets plus positifs que la classe régulière.

Conclusion

Des travaux de recherche sur cette thématique doivent se poursuivre et approfondir le sujet, pour mieux connaître les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (troubles d'apprentissage, troubles du comportement et déficience intellectuelle légère) et la manière de les surpasser.

Le caractère situé des politiques scolaires, en matière de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, et plus précisément de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, implique également une nécessaire prise en compte des réalités locales, tant au niveau de la définition et de l'identification de cette population, qu'au niveau du type et de la quantité de ressources attribuées à cette politique, ou encore des actions entreprises et des effets obtenus. Les différentes caractéristiques spécifiques des politiques et des dispositifs qui en émergent sont ainsi à même d'influencer l'attitude des enseignants, non pas tant sur l'inclusion en elle-même, mais plutôt sur la manière dont elle est opérationnalisée. Toutefois, ce caractère situé limite la généralisation des résultats.

Par ailleurs, pour dépasser ces approches descriptives, dans un contexte où cette politique bien qu'implantée dans les milieux scolaires manque encore visiblement d'un consensus large de la part des enseignants, l'utilisation de questionnaires traduits et adaptés pourrait offrir la possibilité d'analyser l'évolution de cette attitude sur certaines variables précises permettant une comparaison entre différents systèmes scolaires.

Dans le cadre de cet article, 35 énoncés sur les 57 qui ont été proposés aux enseignants ont été pris en considération. Sur les 22 énoncés qui n'ont pas été pris en compte ici, sept portaient spécifiquement sur la représentation que se font les enseignants des EDAA, et avaient une échelle différente. Il a été choisi de ne pas les intégrer dans le présent travail par souci de clarté. Des travaux ultérieurs restent à effectuer dans l'analyse et la diffusion de ces résultats.

Références

- Agran, M., Alper, S. & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: what it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123–33.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & 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. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag. (pp. 11–39).
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Avramidis, E. & 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.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & 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. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255–263.

- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd.), (p. 111–132). Québec, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A. & Durand, C. (2009a). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. (p. 445–488). Québec, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A. & Durand, C. (2009b). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 227–250). Québec, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, B. & Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale, 11–12*, 219–236.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: 'The professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning, 26*, 72–78.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes toward inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(5), 527–542.
- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influences their attributions for children's difficulties in learning. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 527–544.
- Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(3), 177–206.
- Buell, M. J., Hallam, R., & Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É., & Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession, 20*(1), 13–31.
- Clayton, M. (1996). Clearing the way for inclusion: a response to Thorley, Hotchkis and Martin. *Special Education Perspectives, 5*(2), 39–44.

- Cook, B. G., Tankersley, M. Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115–135.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350–356.
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–143.
- Das, A. K., Gichuru, M. & Singh, A. (2013) Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2012.747979.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 220–237). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (Research Rep. No. RR578). London, UK: Department for Education and Skills.
- Ellins, J. & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188–195.
- Foucault, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault*. Dits et écrits (tome III). Paris, France: Gallimard.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, L. P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, direction de l'adaptation scolaire. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

- Gill, J. (2008). Social inclusion for South Australian schooling? Trying to reconcile the promise and the practice. *Journal of Education Policy*, 23, 453–467.
- Glazzard, J. (2011) Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56–63.
- Galovié, D., Brojêin, B., & Glumbié, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262–1282.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787–804.
- Hardy, I. & Boyle, C. (2011). My School? Critiquing the abstraction and quantification of education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 211–222.
- Hastings, R. & Oakford, S. (2003). Student teachers: attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioural disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103–112.
- Hines, R. A. (2001). Inclusion in Middle Schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Champaign, IL: University of Illinois.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–286.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003) Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). Repéré à : <http://www.nasen.org.uk>.

- Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2-3), 25–46.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated to teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 381–394.
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23–36.
- Loreman, T. & Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6), 5–8.
- Loreman, T., Forlin, C. I., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(2). Repéré à : <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199–215.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265.
- McFarlane, K. & Wolfson, 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.
- McGhie-Richmond, D., Underwood, K., & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 27–51.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Classe ordinaire et classe de cheminement particulier temporaire : Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Étude des crédits 2014–2015. Réponse à la demande des renseignements particuliers de l'opposition officielle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Nind, M. & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in the mainstream classrooms: Implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6, 116–124.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231–242.
- Pearce, M. (2009a). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 1–15.
- Pearce, M. (2009b). The inclusive secondary teacher: The leaders' perspective. *The Australian Journal of Teacher Education*, 34(6), 101–119.
- Pearce, M. & Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 93–105.
- Romano, K. & Chambliss, C. (2000). *K–12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices (Rapport)*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215.

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Needs Education*, 9(3), 188–98.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *Journal of Educational Policy*, 4, 95–114.
- Sheppard, B. H., Hartwick J., & Warshaw. P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325–343.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480–497.
- Stanovich, P. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221–238.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria. *Australia International Journal of Special Education*, 21, 42–52.
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires: développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39–68.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7–21.
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2013). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, [online]. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29–45.
- Woolfson, L., Grant, E., & Campbell, L. (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295–306.