



Master

2015

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Les attitudes des étudiants de la Faculté de psychologie et sciences de
l'éducation envers l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs
particuliers

Martins Pinto, Diana

How to cite

MARTINS PINTO, Diana. Les attitudes des étudiants de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation envers l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Master, 2015.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78005>



**Les attitudes des étudiants de la faculté de Psychologie et Sciences de
l'Education envers l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs
particuliers**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE EN EDUCATION SPECIALE**

PAR

Diana MARTINS PINTO

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Prof. Dr. Marco Hessels

JURY

Prof. Dr. Marco Hessels

Dr. Christine Hessels-Schlatter

Natacha Beaufort

GENEVE, Septembre 2015

RESUME

Aujourd'hui l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers est un défi et une volonté partout dans le monde. La Suisse, quant à elle, s'engage au niveau législatif et politique pour l'intégration scolaire de ces élèves. Cependant, la mise en œuvre des pratiques intégratives se heurte à divers obstacles creusant un écart entre la volonté d'instauration de ces pratiques et la réalité actuelle. Afin de faciliter et permettre le succès de la mise en œuvre de l'intégration, des attitudes positives de la part des acteurs les plus concernés sont primordiales.

Ce mémoire s'intéresse aux attitudes des étudiants des Sciences de l'Education à l'université de Genève. Plusieurs étudiants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens. Les résultats montrent que les étudiants sont plutôt neutres à tendance favorable envers l'inclusion. Ils sont en accord avec les principes de l'inclusion mais leurs attitudes sont influencées par plusieurs facteurs. Le type de handicap joue un rôle très important. Ils se montrent plus favorables à l'inclusion d'élèves ayant un handicap physique tandis qu'ils sont défavorables à l'inclusion d'élèves ayant des problèmes de comportement. Leurs attitudes varient également en fonction de l'interaction des variables formation et expérience de l'intégration.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de l'élaboration de ce travail :

Je remercie Marco Hessels, d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Merci pour votre disponibilité, vos lectures attentives et vos conseils enrichissants.

Merci à Christine Hessels-Schlatter et Natacha Beaufort, les membres de la commission, de l'intérêt qu'elles ont porté à cette recherche.

Je remercie les étudiants ayant participé à cette recherche ainsi que mes connaissances ayant accepté de prendre du temps pour remplir le questionnaire et répondre à mes questions.

Un grand merci à mes parents pour m'avoir toujours soutenue et encouragée dans mes études indépendamment des obstacles sur ma route.

Merci à Nadine, pour sa patience, ses conseils mais surtout ses encouragements dans les moments d'abattement et de doutes.

Je remercie, pour finir, toutes les personnes ayant contribué à ma formation tout au long de cette maîtrise.

Table des matières

Liste des tableaux	5
Liste des figures	6
1. Introduction	7
2. Contexte.....	9
2.1 Politique de l'intégration scolaire internationale et en Suisse	9
3. Cadre théorique	16
3.1 Handicap, besoins éducatifs particuliers.....	16
3.2 Intégration et inclusion	20
3.2.1 <i>Intégration scolaire</i>	20
3.3.2 <i>Inclusion scolaire</i>	21
3.3 Attitudes.....	23
3.4 Attitudes et inclusion scolaire.....	26
3.4.1 <i>Attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion</i>	29
3.4.2 <i>Attitudes des étudiants en enseignement vis-à-vis de l'inclusion</i>	31
3.5 Questions de recherche et hypothèses	38
4. Méthodologie.....	40
4.1 Contexte de la recherche.....	40
4.2 Population	41
4.3 Méthode	42
4.3.1 <i>Le questionnaire</i>	42
4.3.1.1 <i>Construction du questionnaire (format et contenu)</i>	43
4.3.1.1.1 <i>ATIS</i>	44
4.3.1.1.2 <i>ORI</i>	47
4.3.1.2 <i>Procédure d'analyse</i>	49

4.3.2 L'entretien.....	49
4.3.2.1 Utilité et types d'entretiens.....	50
4.3.2.2 Conditions de passation des entretiens	50
4.3.2.3 Procédure d'analyse des entretiens.....	51
5. Résultats	52
5.1 Fidélité	52
5.2 Attitudes générales et attitudes ATIS vs ORI :	52
5.3 Influence du handicap et de l'ordre de présentation des vignettes	53
5.4 Influence de la formation.....	56
6. Discussion	58
7. Conclusion	68
Bibliographie.....	70
Annexes.....	80

Liste des tableaux

Tableau 1	Nombre d'élèves dans la scolarité obligatoire dans les pays européens et taux d'élèves à BEP dans les écoles et classes spécialisées (NESSE Network of Experts, 2012, p.16)	p.10
Tableau 2	Répartition des élèves dans les degrés primaire, secondaire et enseignement spécialisé entre 1990 et 2012 (OFS, 2014)	p.13
Tableau 3	Regroupement des formations et pourcentage d'étudiants	p.40
Tableau 4	Moyennes (M) et écarts-types (SD) descriptifs des scores dans l'ATIS et l'ORI recodé	p.51
Tableau 5	Moyennes et écart-types pour la vignette inclusion de l'ATIS selon le handicap et la version du questionnaire	p.53
Tableau 6	Moyennes et écart-types pour la vignette ségrégation de l'ATIS selon le handicap et la version du questionnaire	p.53
Tableau 7	Moyennes (M) et écarts-types (SD) de l'ATIS pour l'enfant ordinaire	p.53
Tableau 8	Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores à l'ORI	p.55
Tableau 9	Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores à l'ATIS et à l'ORI selon formation dans laquelle sont engagés	p.56

Liste des figures

Figure 1	Taux d'élèves à BEP par rapport au pourcentage total d'élèves dans chaque pays d'Europe en 2010 (NESSE Network of Experts, 2012, p.15)	p.11
Figure 2	Evolution du pourcentage d'élève dans un système spécialisé Ségréatif entre 1990 et 2013 (CSPS, 2014)	p.13
Figure 3	Modèle du Processus de production du Handicap (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 34)	p.16
Figure 4	Modèle du fonctionnement et du handicap (OMS, 2001)	p.17
Figure 5	Intégration VS Inclusion (Hessels, 2015)	p.21
Figure 6	Les 8 versions de l'ATIS (Hessels, 2014)	p.44
Figure 7	Version finale de l'ATIS (Schwab et al., 2014, p. 24)	p.45

1. Introduction

La scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires apparaît aujourd'hui comme un modèle de plus en plus répandu en Europe. Cette ambition commune aux pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) masque des réalités contrastées selon les pays faute d'une définition identique des besoins éducatifs particuliers et de systèmes éducatifs différents. La Suisse a amélioré son approche intégrative au cours des dernières années mais malgré cela, dans plusieurs cantons, le taux d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées reste plus élevé que la moyenne suisse (Lamontagne-Müller & Gygax, 2009). L'intégration se base sur des textes législatifs tels que la *loi sur l'égalité pour les handicapés* (LHand, 2002) entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004 qui prévoit que les cantons « encouragent l'intégration des enfants et des adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (art. 20, al. 2). De même, la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la confédération et les cantons (RPT, 2004) entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008 et ayant pour but de réduire les disparités de ressources et charges financières entre les cantons, transfère la responsabilité en terme de pédagogie spécialisée de la confédération aux différents cantons. Ainsi, du point de vue professionnel, juridique et financier, les cantons sont seuls responsables des mesures de pédagogie spécialisée pour les enfants et jeunes de 0 à 20 ans. Cette réforme est accompagnée par l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* qui définit plusieurs principes de base dont le fait que « la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation » et que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions ségréguatives » (Concordat sur la pédagogie spécialisée, 2007). Le taux d'élèves scolarisés dans des systèmes spécialisés a par la suite baissé puisque les cantons ont dû supprimer des classes spéciales pour équilibrer les budgets (Lamontagne-Müller & Gygax, 2009). Tout est donc prévu pour favoriser l'intégration. Pourtant, la Suisse se confronte encore à plusieurs obstacles au succès de l'intégration. Elle fait partie des pays pratiquant « deux systèmes éducatifs distincts » avec un système d'éducation spécialisée pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et un système d'éducation ordinaire dans lequel peu d'élèves à besoins éducatifs particuliers sont véritablement intégrés (Beaucher, 2012). Un autre facteur nécessaire au succès de l'intégration est l'acceptation des personnes en charge de mettre les politiques intégratives en application. L'acceptation de ces personnes, en l'occurrence des enseignants, passe par des attitudes positives envers l'intégration. C'est pourquoi, dans ce travail de mémoire de maîtrise, je m'intéresserai à connaître les attitudes des étudiants de la faculté de Sciences de l'Education vis-à-vis de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'objectif est de déterminer quels sont les facteurs en mesure d'influencer ces attitudes afin de pouvoir favoriser des attitudes positives.

Dans un premier temps, je discuterai les aspects théoriques à la base de cette recherche. Je commencerai par une description du contexte politique et législatif de l'intégration internationale et de l'intégration en suisse. Je définirai ensuite plusieurs concepts en lien avec ma thématique de recherche et présenterai les recherches déjà menées sur le sujet des attitudes

des enseignants et futurs enseignants envers l'intégration. Je définirai également mes questions de recherches et hypothèses en lien avec celles-ci : *les attitudes des étudiants de sciences de l'éducation envers l'inclusion sont-elles positives ? Les attitudes varient-elles en fonction du type de handicap concerné ? Y'a-t-il des différences d'attitudes dans les deux échelles du questionnaire (ATIS vs ORI) ? Les attitudes sont-elles influencées par l'ordre de présentation de vignettes ? La formation dans laquelle les participants sont engagés influence-t-elle leurs attitudes ?* De par la littérature et les recherches menées, je ferai l'hypothèse que les attitudes des participants de ma recherche sont influencées par chacune de ces variables.

Dans un second temps, je détaillerai les différents aspects empiriques en présentant la méthodologie, l'analyse des résultats obtenus et une discussion générale. Afin de connaître les attitudes des étudiants, je m'appuierai sur deux outils : le questionnaire et l'entretien dont je décrirai la construction et les caractéristiques. J'analyserai ensuite les résultats obtenus grâce aux questionnaires afin de dégager des réponses à mes questions. En m'appuyant sur les entretiens menés, j'illustrerai mes résultats qui seront discutés en lien avec les recherches décrites dans mon cadre théorique.

Pour finir, je réfléchirai aux limites de mon travail et leur impact sur la validité de mes résultats. En guise de conclusion, je rappellerai de façon brève et concise les éléments vus tout au long de cette recherche et proposerai quelques pistes de travail afin de poursuivre la réflexion lancée dans ce mémoire.

2. Contexte

2.1 Politique de l'intégration scolaire internationale et en Suisse

Dans les années 50, en Scandinavie, la société désignait les personnes ayant un handicap mental d'« imbéciles ». Les parents de ces personnes, ne supportant plus leur exclusion par la société et leur manque de traitement, ont décidé de protester. En 1959, le danois Niels Bankmikkelsen a alors énoncé le principe de normalisation qu'il traduit comme tel : "permettre aux personnes déficientes intellectuelles d'obtenir une existence qui est aussi normale que possible" (Bengte Nirje, 1994, p.24). Fortement associé à ce principe, celui de l'intégration commence aussi à se développer et suscite progressivement des changements dans les attitudes sociales et les législations de différents pays (Rose & Doumont, 2007).

Sur le plan international, le droit de tous les enfants à l'éducation a d'abord été proclamé dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 (art. 26) puis réaffirmé dans la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* de 1990. A partir de ce moment, la société commence à s'intéresser au handicap dès la petite enfance. En juin 1994, le Gouvernement espagnol, avec la collaboration de l'UNESCO, a organisé une Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux à Salamanque. Cette conférence a rassemblé 92 gouvernements et 25 organisations internationales dans le but de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous. Ils se demandent alors quel est le meilleur moyen d'éduquer les enfants à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires et concluent que l'enseignement intégratif doit être le minimum éthique pour toutes les institutions d'enseignement. La Conférence a alors adopté la *Déclaration et le Cadre d'action de Salamanque* (Déclaration et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux, 1994). Ces deux documents sont inspirés par le principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'écoles pour tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social ou autres. Les gouvernements ont alors pour mandat de développer des programmes inclusifs dès la petite enfance.

En 2008, la *Convention des nations unies relative aux droits des personnes handicapées* (2006), élaborée pendant 4 ans en collaboration avec des personnes en situation de handicap, est entrée en vigueur. Cette convention reconnaît les inégalités et obstacles à la participation sociale des personnes en situation de handicap et affirme que toute personne en situation de handicap a les mêmes droits qu'une personne non-handicapée. Cette convention est une source pour les législations nationales.

Les pays européens se différencient par la place qu'ils accordent au système spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) distinguant ainsi trois catégories de pays. Ceux dans lesquels l'intégration est désormais la règle comme en Italie, en Norvège, en Suède ou au Portugal. La quasi-totalité des élèves est scolarisée dans l'ordinaire. Ces pays ont privilégié la voie de « la trajectoire unique, *one track approach* ». Ils ne font appel qu'exceptionnellement aux écoles spécialisées. D'autres pays d'Europe tels que l'Allemagne, la Belgique ou la Suisse pratiquent les « deux systèmes éducatifs distincts, *two*

track approach » et l'éducation spécialisée y est très bien développée. Dans ces pays, l'intégration est moins développée que dans ceux de la première catégorie. Il existe cependant de fortes différences entre les pays à deux systèmes éducatifs distincts puisque l'Allemagne, par exemple, a un pourcentage d'intégration plus élevée que la Suisse ou la Belgique. En 2010, l'Allemagne a un taux d'intégration de 20% alors qu'on estime le taux d'intégration en Suisse à 5% (Schwab, 2013). La troisième catégorie de pays est la plus nombreuse et contient les pays intermédiaires qui privilégient une « approche multiple de l'intégration, *multi track approach* » tels que la France, l'Angleterre, la Finlande, le Danemark ou l'Autriche (Beaucher, 2012 ; Centre d'analyse stratégique, 2013 ; Rose & Doumont, 2007). En Autriche, par exemple, le taux d'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers varie de 30% en Tirol à 80% en Styrie (Schwab, Hessels, Polanig, Obendrauf, & Wölflingseder, 2015).

Les données publiées par l'Agence pour le développement dans l'éducation spécialisée (European Agency for Development in Special Needs Education) en 2010 illustrent les différences entre pays d'Europe. Le tableau 1 et la figure 1 montrent la variation européenne dans le pourcentage d'élèves identifiés comme élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que dans le pourcentage de ces élèves étant accueillis dans des écoles et classes spécialisées. Si on prend le cas de l'Italie, pays dans lequel l'intégration est la règle, on s'aperçoit que sur les 2,3% d'élèves italiens à besoins éducatifs particuliers (BEP), seuls 0,01% sont dans des écoles spécialisées. En Belgique, où l'intégration est moins développée, sur un total de 10,7% d'élèves à BEP, 9,6% sont dans des écoles ou classes spécialisées. L'Autriche, quant à elle, a un pourcentage d'intégration de 45% puisque sur les 3,5% d'élèves identifiés comme ayant des BEP, 1,6% sont scolarisés dans des systèmes spécialisés. Ces chiffres remontent à 2010 et certains ne correspondent pas aux sources officielles de statistiques des pays en question. En Autriche, les statistiques autrichiennes de 2012 recensent 575'000 élèves alors que les chiffres du tableau 1 en recensent plus de 800'000 en 2010. Une diminution de plus de 200'000 élèves en deux ans est impossible. Ces différences de statistiques rendent les comparaisons entre pays encore plus difficiles, il faut donc faire attention lors de l'interprétation de ce type de données. Le taux d'intégration calculé à partir des données de 2010 recensées par le NESSE correspond à celui des statistiques officielles de l'Autriche en 2012, raison pour laquelle nous nous permettons tout de même de nous appuyer sur ce tableau. Les données relatives à la Suisse ne sont cependant pas correctes puisqu'elles rapportent une ségrégation totale des élèves identifiés à BEP alors que nous savons qu'il y a un taux d'intégration d'environ 5% (Hessels, 2015). Ceci peut s'expliquer par le manque de données claires et précises sur l'intégration en Suisse.

Tableau 1 – Nombre d’élèves dans la scolarité obligatoire dans les pays européens et taux d’élèves à BEP dans les écoles et classes spécialisées (NESSE Network of Experts, 2012, p.16)

Country	Number of pupils in compulsory education	Number of pupils with SEN and as % of total pupil population	Number of pupils in segregated special schools and as % of total pupil population	Number of pupils in segregated special classes and as % of total pupil population
Austria	802,519	28,525 (3.5%)	11,787 (1.5%)	965 (0.1%)
Belgium (Fl.)	871,920	54,336 (6.2%)	46,091 (5.2%)	0
Belgium (Fr.)	687,137	30,993 (4.5%)	30,773 (4.4%)	0
Bulgaria	693,270	14,083 (2.0%)	8,119 (1.1%)	391 (0.05%)
Cyprus	97,938	5,445 (5.5%)	293 (0.3%)	583 (0.6%)
Czech Republic	836,372	71,879 (8.6%)	30,092 (3.6%)	7,026 (0.8%)
Denmark	719,144	33,733 (4.6%)	12,757 (1.8%)	18,986 (2.6%)
Estonia	112,738	10,435 (9.2%)	3,782 (3.0%)	1,459 (1.3%)
Finland	559,379	45,493 (8.1%)	6,782 (1.2%)	14,574 (2.6%)
France	12,542,100	356,803 (2.8%)	75,504 (0.6%)	161,351 (1.3%)
Germany	8,236,221	479,741 (5.8%)	399,229 (4.8%)	0
Greece	1,146,298	29,954 (2.6%)	7,483 (0.6%)	22,471 (2.0%)
Hungary	1,275,365	70,747 (5.5%)	33,014 (2.6%)	0
Iceland	43,511	10,650 (24.0%)	143 (0.3%)	348 (0.8%)
Ireland	649,166	33,908 (5.2%)	4,976 (0.8%)	2,380 (0.4%)
Italy	7,326,567	170,696 (2.3%)	693 (0.01%)	0
Latvia	185,032	9,057 (4.8%)	6,363 (3.4%)	1,175 (0.6%)
Lithuania	440,504	51,881 (11.7%)	4,253 (1.0%)	855 (0.2%)
Luxembourg	64,337	1,374 (2.2%)	663 (1.0%)	0
Malta	48,594	2,645 (5.4%)	137 (0.3%)	13 (0.03%)
Netherlands	2,411,194	103,821 (4.3%)	64,425 (2.7%)	0
Norway	615,883	48,802 (8.0%)	1,929 (0.3%)	5,321 (0.9%)
Poland	4,511,123	127,954 (2.8%)	59,880 (1.3%)	0
Portugal	1,331,050	35,894 (2.7%)	2,660 (0.2%)	2,115 (0.2%)
Slovenia	162,902	10,504 (2.7%)	2,829 (1.7%)	400 (0.24%)
Spain	4,437,258	104,343 (2.35%)	17,400 (0.4%)	0
Sweden	906,189	13,777 (1.5%)	516 (0.06%)	13,261 (1.5%)
Switzerland	777,394	41,645 (5.4%)	16,223 (2.1%)	25,422 (3.3%)
UK (England)	8,033,690	225,920* (2.8%)	96,130 (1.2%)	16,190 (0.2%)
UK (Scotland)	647,923	45,357 (7.0%)	6,659 (1.0%)	1,481 (0.2%)
UK (Wales)	377,503	12,895 (3.4%)	3,070 (0.8%)	2,843 (0.7%)

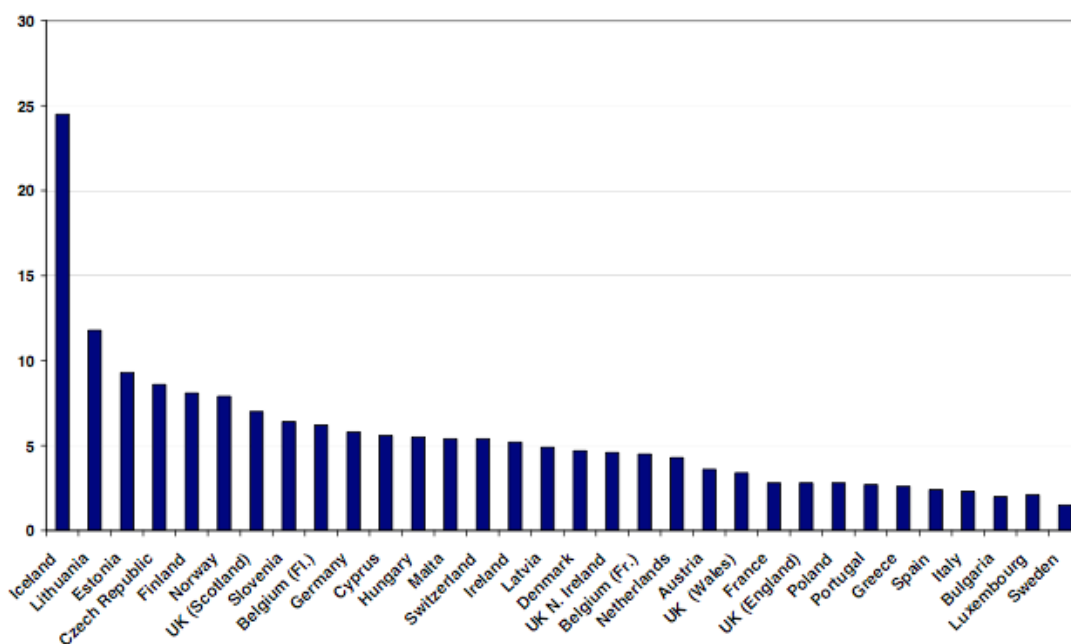


Figure 1 – Taux d’élèves à BEP par rapport au pourcentage total d’élèves dans chaque pays d’Europe en 2010 (NESSE Network of Experts, 2012, p.15)

La figure 1 met en évidence les variations entre pays du taux d’élèves à BEP. Il est très important de garder en tête, lorsque nous faisons des comparaisons internationales sur l’inclusion, que les pays ont développé des systèmes de classification des BEP différents ce qui rend les comparaisons très difficiles. Il y a ainsi beaucoup de variation à travers l’Europe sur la proportion d’élèves identifiés comme ayant des BEP allant de 1,5% en Suède à 24% en Islande comme le montre la figure 1. Ces données doivent alors être interprétées avec précaution car un même élève considéré comme ayant des BEP dans certains pays ne l’est pas dans d’autres en fonction des systèmes de classifications utilisés. L’Angleterre, par exemple, recense 2,8% d’élèves à BEP en 2010, et l’Ecosse en recense 7%. Or l’Ecosse considère tout élève bénéficiant d’un soutien, quel qu’il soit, comme un élève à BEP alors que l’Angleterre exclue tous les élèves bénéficiant de soutien dans les classes ordinaires comme des élèves à BEP. Ces différences de classification impliquent de grandes variations de taux d’élèves à BEP mais aussi des taux d’inclusion biaisés (NESSE, 2012).

Sur le plan fédéral, la Convention des Nations Unies sur les Droits des Enfants, ratifiée en 1989 par la Suisse, a été mise en application en 1999, influençant ainsi la législation. En 2002, la loi sur l’égalité pour les handicapés (LHand) est adoptée. C’est une loi pour faciliter l’accès aux structures, installations, transports, et en particulier à la formation. Les cantons doivent alors encourager l’intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la mesure du possible. En 2004, la Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches (RPT) est acceptée et témoigne d’une volonté de cantonaliser la prise en charge institutionnelle et la pédagogie spécialisée. Elle est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008 et suite à cela, les cantons assument désormais la totalité de la responsabilité formelle, juridique et financière de la scolarisation des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. Avant la RPT (2004), une partie importante des mesures de pédagogie spécialisée

était financée, et donc aussi réglementée, par l'assurance-invalidité (AI). Avec la RPT, les tâches et charges dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont ainsi transférées de l'assurance invalidité aux cantons. Afin d'éviter trop d'écarts entre les cantons au niveau de la prise en charge institutionnelle, la RPT est accompagnée par l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (Concordat sur la pédagogie spécialisée, 2007). Le concordat est entré en vigueur le 1er janvier 2011 et donne un seuil commun aux cantons puisqu'il s'accompagne d'une terminologie identique à utiliser dans tous les cantons, de standards de qualité uniformes pour la reconnaissance des prestataires et d'une procédure d'évaluation standardisée pour déterminer les besoins individuels. Cet accord a pour volonté de promouvoir l'intégration des enfants et jeunes en situation de handicap. Il définit plusieurs principes de base dont le fait que la pédagogie spécialisée doit s'inscrire dans la logique de l'instruction publique et qu'il faut donc avant tout mettre en place des mesures intégratives plutôt que des mesures ségrégatives.

Au niveau genevois, un premier projet de loi initié par les citoyens pour l'intégration scolaire des enfants est discuté en 2003. En 2008, en prenant en compte tous les changements récents tels que la reprise en charge de la pédagogie spécialisée par les cantons, l'accord intercantonal et l'adoption d'une terminologie uniforme, les débats reprennent autour d'un autre projet de loi, la LIJBEP, qui est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2010. La LIJBEP (2010) a pour but de

favoriser l'intégration des enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés en conformité avec la législation cantonale et fédérale existante (art.1). Selon cette loi, les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée et l'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée pour autant qu'elle soit adaptée aux besoins de l'enfant tout en répondant à ceux de tous les élèves de la classe (art.6).

Malgré ce contexte politique favorable à l'intégration et les textes législatifs sur lesquels elle se fonde, le principe d'intégration reste, en Suisse, une volonté plus qu'une réalité. La réalité est que les enfants sont relativement peu intégrés. Au niveau de l'école enfantine, une partie des enfants ayant du retard dans leur développement fréquente une classe enfantine spécialisée. Au niveau de l'école obligatoire, le nombre d'élèves scolarisés dans les écoles spécialisées n'a cessé d'augmenter jusqu'en 2004, puis il a fortement diminué depuis 2005 mais reste toute de même trop élevé par rapport aux idéaux d'intégration actuels comme nous pouvons le voir dans le tableau 2 : 35'150 élèves étaient scolarisés dans le spécialisé en 2012.

Tableau 2 - Répartition des élèves dans les degrés primaire, secondaire et enseignement spécialisé entre 1990 et 2012 (OFS, 2014)

Degrés primaire et secondaire I : Aperçu

	1990	2000	2005	2010	2011	2012
Elèves	711'907	807'347	806'905	757'335	750'748	742'346
Degré primaire	404'154	473'739	454'092	431'998	431'086	428'603
Degré secondaire I	271'589	285'014	304'064	288'002	283'503	278'593
- dont exigences élémentaires	85'105	80'103	82'315	75'881	72'847	71'593
- dont exigences étendues	161'449	162'996	177'157	170'375	169'556	166'313
- dont sans distinction de niveau	25'035	41'915	44'592	41'746	41'100	40'687
Programme d'enseignement spécialisé	36'164	48'594	48'749	37'335	36'159	35'150
Enseignants (équivalents plein temps)¹⁾	...	53'277	52'400	49'212	50'564	50'500
Taille moyenne des classes au degré primaire	19.0	19.9	19.5	2)		
Taille moyenne des classes au degré secondaire I	17.8	19.0	19.1	2)		

La figure 2 montre la tendance à la diminution du nombre d'élèves fréquentant le système le système spécialisé depuis les années 2004-2005 mais ce pourcentage reste encore trop élevé par rapport aux idéaux d'intégration actuels.

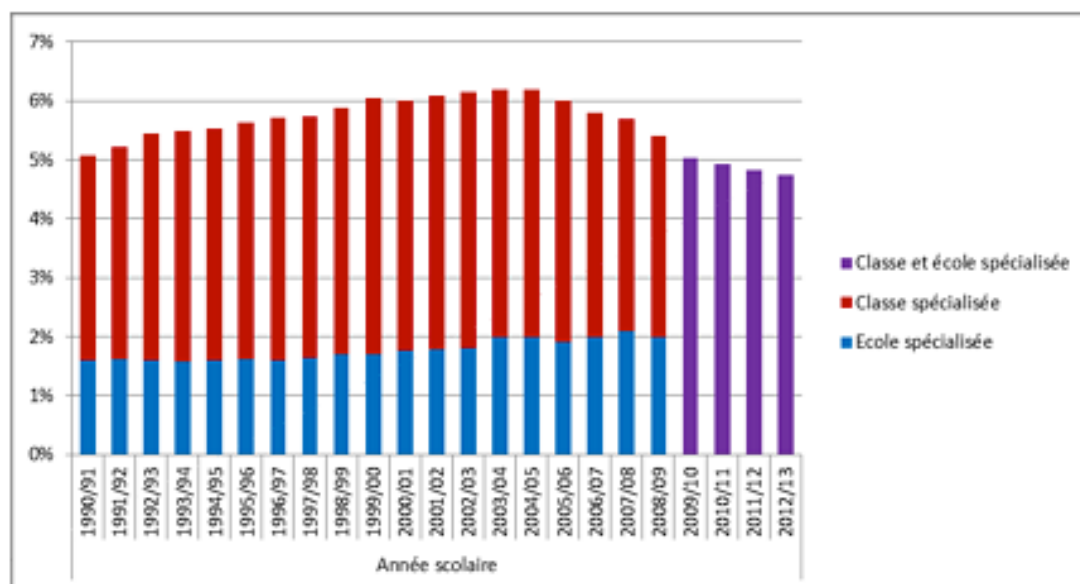


Figure 2 – Evolution du pourcentage d'élève dans un système spécialisé ségréatif entre 1990 et 2013 (CSPS, 2014)

En 2012, 757'335 élèves fréquentent l'école obligatoire primaire et secondaire parmi lesquels 37'335 sont des élèves à BEP, ce qui représente environ 4,9% de la population scolaire. Le pourcentage d'intégration chez ces élèves est estimé à environ 5% (European Agency, 2013). Actuellement, le pourcentage d'élèves étant scolarisés dans le système spécialisé est connu

mais il n'y a pas de données statistiques réelles précises sur le pourcentage d'élèves à BEP étant intégrés dans des classes ordinaires, ce qui est très surprenant.

De façon générale, l'intégration scolaire en Suisse n'est pas une réalité. Les bases législatives favorisant les mesures intégratives sont certes un premier pas, mais la mise en place de ces mesures demandera par la suite une évolution des attitudes et représentations des différents acteurs concernés (enseignants ordinaires, spécialisés et parents d'élèves), la mise en place de moyens concrets, une formation pour les enseignants ordinaires incluant la pédagogie spécialisée et le recours exceptionnel aux écoles spécialisés. Il faudra rassurer les enseignants spécialisés se sentant menacés dans leur travail sur le fait qu'ils pourront aussi utiliser leur formation et connaissances dans des environnements intégratifs. De même, les mécanismes de financement jouent un rôle dans le succès de l'intégration puisque les subventions aux systèmes spécialisés ont tendance à promouvoir l'utilisation de placements dans le spécialisé. Les écoles ordinaires intégrant des élèves à BEP reçoivent moins de soutien financier que les écoles spécialisées. Il faudra donc aussi permettre aux écoles intégratives de recevoir le soutien humain et financier nécessaire (Todd & Fazekas, 2015).

3. Cadre théorique

Dans ce chapitre, plusieurs notions essentielles à ce travail de recherche seront présentées, telles que le *handicap* et les *besoins éducatifs particuliers*, les *attitudes*, l'*intégration* et l'*inclusion*. Par la suite, j'effectuerai une revue de la littérature sur le thème de ce mémoire à savoir les attitudes des futurs enseignants envers l'inclusion et de façon plus générale, celles de tous les acteurs concernés.

3.1 Handicap, besoins éducatifs particuliers

A l'origine, le terme « handicapé » n'était pas associé aux personnes ayant quelque chose en moins comme aujourd'hui mais plutôt à celles qui étaient hors-norme, qui avaient quelque chose en plus. Littéralement, le terme « hand in cap » signifie « la main dans le chapeau ». Il était utilisé dans le domaine du jeu à partir du 16^e siècle et était rattaché à la notion d'égalité de droit à gagner sur les champs de courses. Afin d'égaliser les chances de tous les participants, on handicapait les concurrents plus forts en les chargeant de poids supplémentaires. Ainsi, l'issue, initialement évidente, devenait aussi incertaine que de mettre la main dans un chapeau rempli des noms des chevaux et en tirer un au sort comme futur vainqueur. Par la suite, le terme « handicapé » a commencé à remplacer des termes comme « infirme », « invalide » ou « débile » chez les hommes. Désormais cette notion est utilisée pour parler des personnes atteintes de déficiences. C'est une notion récente qui émerge dans les pays occidentaux à la fin du 19^e siècle et se construit tout au long du 20^e siècle pour finalement désigner les personnes atteintes d'une déficience (Winance, 2008). De nos jours, le terme est utilisé dans tous les domaines afin d'indiquer un désavantage quel qu'il soit (physique, intellectuel, social, économique).

Selon la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, OMS, 2001), le handicap est le résultat d'une interaction défavorable entre la personne, son fonctionnement organique et son environnement. Ainsi, le handicap est la conséquence d'une interaction négative entre la personne et son environnement. Une personne ayant une déficience ou un trouble qui, grâce à un environnement facilitateur, peut exercer ses rôles sociaux et des activités n'est plus considérée en situation de handicap selon la CIF mais en situation de participation sociale. Selon l'ONU (2006), les personnes handicapées sont des personnes « présentant des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec leur environnement et ses diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société » (Convention relative aux droits des personnes handicapées, article premier). En Suisse, plusieurs définitions sont utilisées actuellement. Selon la LHand (2002), le handicap correspond à une déficience corporelle, mentale ou psychique qui empêche une personne « d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation, de se perfectionner ou d'exercer une activité professionnelle ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités » (LHand, art. 2, al.1).

La première grande classification a été la *Classification internationale des causes et de décès* en 1855. Plus tard, en 1948, sous la direction de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la *Classification internationale des maladies* (CIM) a été créée. Jusqu'aux années 1980, avec l'usage de ce modèle médical dans lequel le handicap est considéré comme le problème de l'individu, le regard est centré sur la personne. Le handicap est causé par une maladie et nécessite des soins pour rétablir ou compenser les fonctions biologiques déficientes suite à la maladie. Néanmoins, dans ce modèle, les conséquences de la maladie ne sont pas prises en compte, raison pour laquelle en 1980, Philip Wood, médecin de formation, a élaboré la *Classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps* (CIH) (OMS, 1980). Ce modèle très linéaire conçoit aussi le handicap comme un phénomène individuel. Il y a une origine de l'ordre d'une *maladie* ou d'un *trouble* qui engendre une *déficience* organique/fonctionnelle produisant une *incapacité* au niveau des comportements et activités de la personne, laquelle mène à un *désavantage* (Fougeyrollas, 2001).

Avec ce modèle, une première distinction entre *déficience* (=atteinte physique/psychique) et handicap (*désavantage*) commence à se faire. Il y a une première prise en compte de l'aspect situationnel, mais ça reste un modèle trop linéaire qui ne reflète pas la réalité. En effet, il est tout à fait possible de passer de *déficience* à *désavantage* directement sans qu'il y ait *incapacité*, ou il peut aussi y avoir *désavantage* sans *déficience*.

Au Québec, un comité constitué sur la CIH, élabore en 1988, une classification distincte, le *modèle du processus de production du handicap* (PPH). Ce modèle présente des *facteurs personnels*, à savoir les caractéristiques liées à la personne (âge, sexe, déficiences, aptitudes, incapacités, etc.), en interaction avec des *facteurs environnementaux*. Ces facteurs influent sur la réalisation des *habitudes de vie* de l'individu que sont ses activités de vie quotidienne ou un rôle social valorisé socialement. Ces habitudes de vie renseignent donc sur la *participation sociale* de l'individu ou sur sa *situation de handicap*.

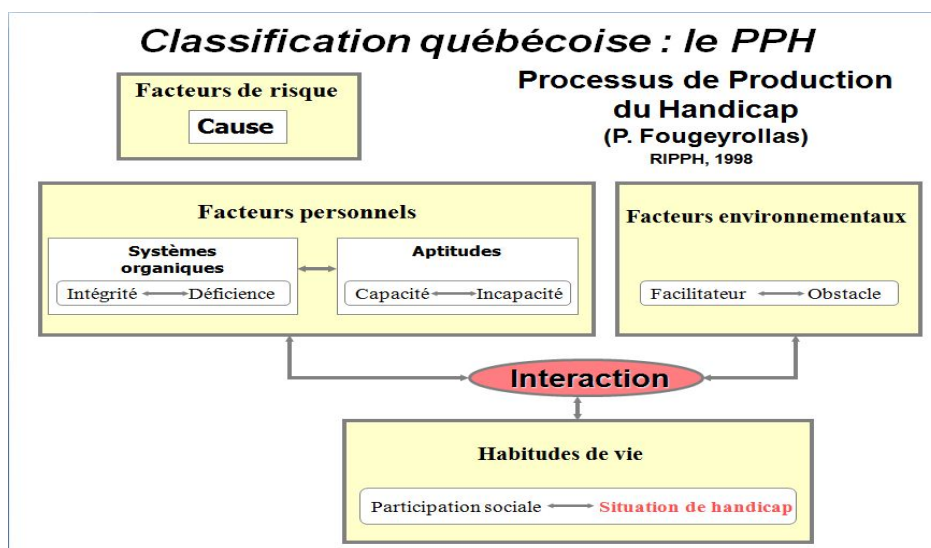


Figure 3 – Modèle du Processus de production du Handicap (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 34)

Ce modèle constitue une grande révolution dans le sens où le facteur environnemental y est inclus. L'environnement peut alors être soit facilitateur, soit obstacle à la participation sociale de l'individu. Une personne malvoyante par exemple pourrait alors se retrouver dans un registre de bonne participation sociale si l'environnement est facilitateur et ce, même si la déficience de son système organique, en l'occurrence visuel, est importante.

Puis en 2001, au terme de plusieurs révisions et en prenant en compte l'environnement comme dans le PPH, l'OMS arrive enfin à la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) (OMS, 2000). Dans ce modèle, c'est l'interaction entre des facteurs personnels et environnementaux qui vont ou non mettre la personne en situation de participation. On ne parle plus en termes de *déficience* comme dans la CIH mais plutôt de *fonctions organiques et structures anatomiques* qui seront ou non atteintes ; et plutôt que de parler d'*incapacité* ou de *désavantage*, on parle d'*activités* et de *participation*, termes qui, tous deux, permettent d'appréhender un côté positif ou négatif. Ainsi, même si la personne est atteinte dans ses facteurs personnels, elle peut tout de même être en situation de participation si les facteurs environnementaux sont adaptés à ses besoins. L'environnement est soit facilitateur soit obstacle, et c'est l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux qui vont permettre à la personne d'être ou non en situation de participation sociale et ainsi de remplir ses rôles sociaux.

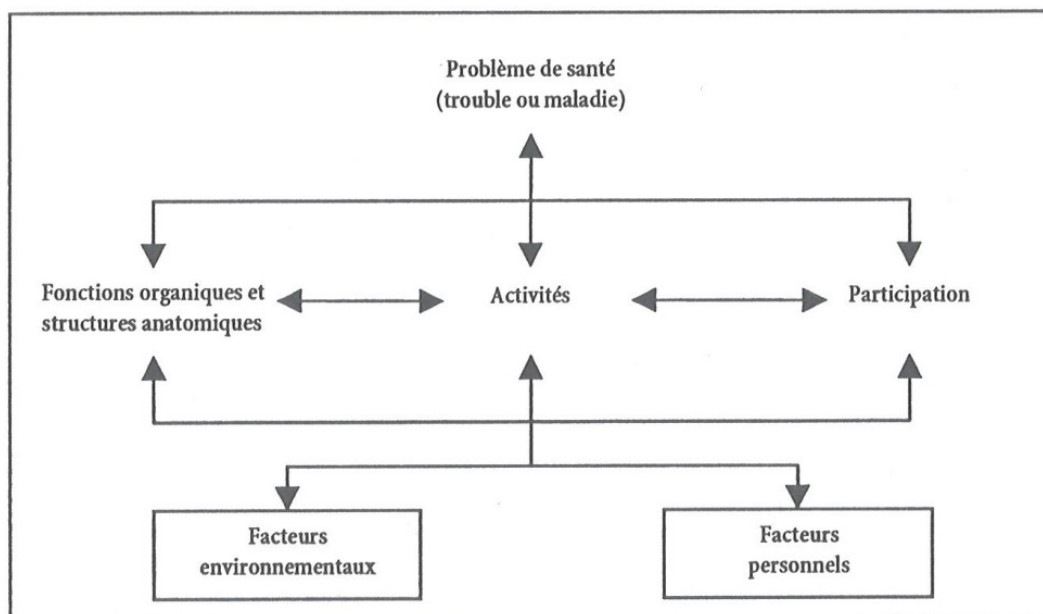


Figure 4 – Modèle du fonctionnement et du handicap (OMS, 2001)

C'est une approche beaucoup plus au service de la personne. A partir de là, on commence à parler de besoins et d'attentes et non plus de catégories, on parle d'adaptation du contexte et non plus de la personne, on parle de partenariat et de reconnaissance des droits. On est passé d'un regard centré sur la personne à un regard sur la situation de handicap. Ce changement de regard, accompagné d'une évolution de terminologie, a donc dû s'accompagner d'une évolution de la législation, d'où l'adoption de la LHand en 2004 dont nous avons déjà parlé auparavant.

Dans ce mémoire, je me baserai sur cette classification (CIF) et utiliserai parfois le terme d'enfants ou élèves en situation de handicap afin de mettre en évidence que c'est bel et bien l'interaction entre facteurs personnels et environnementaux qui produit une situation handicapante et que ce n'est pas la personne en elle-même qui est handicapée. Une autre formulation que j'utiliserai plus particulièrement est celle d'enfants ou élèves à besoins éducatifs particuliers, dans laquelle la cause du handicap n'est non plus pas attribuée à la personne elle-même.

La notion de besoins éducatifs particuliers (BEP) apparaît en Angleterre en 1978 dans le rapport de Mary Warnok destiné à la Commission d'enquête sur l'éducation des enfants et jeunes personnes handicapées. Warnok propose de remplacer la liste des catégories de handicaps reconnus jusque-là par le concept plus général de « Special educational needs » (Beaucher, 2012). Cette notion sert aujourd'hui de référence et est associée à l'idée d'éducation inclusive. Elle met l'accent sur l'environnement et les besoins de l'élève plutôt que sur son handicap (Beaucher, 2012). L'étiquette est orientée sur des déficits et non pas sur la personne. Tout comme la CIF, la notion de BEP oriente le regard sur l'interaction entre l'environnement d'une part et l'enfant et ses déficits d'autre part afin de permettre à celui-ci, au moyen de ressources additionnelles, de suivre le programme scolaire ordinaire et de tirer le meilleur parti possible du système éducatif. Cependant, il n'existe actuellement aucune définition universelle des besoins éducatifs particuliers. Dans certains pays, cette notion englobe uniquement les enfants ayant une déficience au sens médical, dans d'autres, elle désigne, de façon plus large, des élèves ayant des déficiences, des difficultés d'apprentissage ou des désavantages sociaux. Par ailleurs, les définitions des déficiences et difficultés d'apprentissage sont aussi variables selon les pays. Tout ceci rend les comparaisons internationales très difficiles puisque les variations des taux d'inclusion entre pays peuvent refléter les différentes interprétations du concept BEP (NESSE, 2012).

En 1997, L'UNESCO définit les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux comme les enfants présentant divers handicaps, entendus au sens médical, mais aussi les enfants en échec scolaire pour toutes sortes d'autres raisons (UNESCO, 1997). En s'appuyant sur cette définition, l'OCDE a adopté une classification internationale en trois catégories dans le but d'améliorer la comparabilité internationale. La première catégorie regroupe les *déficiences*. Le besoin éducatif résulte de problèmes consécutifs à une déficience d'origine organique. La seconde catégorie regroupe les *difficultés d'apprentissage* englobant les troubles comportementaux ou émotionnels et les difficultés spécifiques d'apprentissage. Le besoin éducatif résulte alors d'un problème d'interaction entre l'enfant et son environnement. Pour finir, la dernière catégorie regroupe les *désavantages* qui peuvent être d'ordre social, linguistique, culturel ou économique. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages découlant de ces facteurs. (Beaucher, 2012, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2008). Afin d'identifier les élèves concernés, l'OCDE se base sur la définition selon laquelle « les personnes ayant des BEP se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (OCDE, 2008, p.21).

En Suisse, la Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches (RPT, 2004) est accompagnée par l'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (Concordat sur la pédagogie spécialisée, 2007) afin de donner un seuil commun aux cantons. Ce concordat s'accompagne d'une terminologie uniforme dans le domaine de la pédagogie spécialisée pour tous les cantons. Les besoins éducatifs particuliers sont alors définis comme des besoins existant :

chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que les développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ; chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire ; dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation (CDIP, 2007).

Le concordat s'accompagne aussi d'une procédure d'évaluation standardisée (PES), outil destiné aux cantons afin d'attribuer des mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Lorsque les mesures ordinaires ne sont pas suffisantes et qu'il est nécessaire de mettre à disposition de l'élève des ressources supplémentaires pour son éducation, la PES est utilisée, permettant une évaluation globale et pluridimensionnelle des besoins. Cette procédure se réfère à la CIF puisque le seul critère de déficience ne suffit pas à activer des mesures renforcées et que le contexte est pris en compte lors de cette évaluation (CDIP, 2014).

Etant donné que cette recherche vise la compréhension des attitudes des étudiants en sciences de l'éducation envers l'inclusion d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires, il est important de définir le terme d'inclusion. Dans la littérature, ce concept est défini en lien avec celui d'intégration. La distinction entre les deux termes est parfois floue et la revue de notre littérature porte plus souvent sur l'inclusion scolaire que sur l'intégration scolaire. Une définition des deux concepts s'impose donc afin de mieux comprendre le sujet de ce mémoire.

3.2 Intégration et inclusion

3.2.1 Intégration scolaire

Le terme d'intégration a d'abord été associé au mouvement de normalisation venu des pays scandinaves (Avramidis & Norwich, 2002) et les débuts de l'intégration scolaire des élèves en difficulté remontent aux années 1970. A cette époque, certaines classes spécialisées ont été intégrées à l'intérieur des écoles ordinaires ce qui relevait d'un premier niveau d'intégration, l'intégration physique. Ce premier pas a ensuite conduit à celui de l'intégration sociale de ces élèves. Ainsi, les élèves ayant des difficultés légères ont commencé à utiliser les mêmes services de transport scolaire que les élèves relevant du système ordinaire et à participer aux activités scolaires et sociales de l'école. Puis, progressivement, certains de ces élèves ont

commencé à fréquenter des classes ordinaires et recevoir le même programme d'enseignement que les élèves tout-venants. On commence alors à parler d'intégration pédagogique (Vienneau, 2002).

L'intégration pédagogique consiste en un processus d'assimilation des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles régulières (Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Il s'agit en d'adapter l'enfant à la structure scolaire qui existe tout en ajustant certains aspects de l'enseignement comme le curriculum scolaire ou les stratégies d'enseignement (Avramidis et al., 2000.). Ainsi, avec l'aide de mesures pédagogiques additionnelles, les enfants à besoins éducatifs particuliers et ceux dits normaux peuvent recevoir un enseignement commun dans un cadre ordinaire. De cette façon, les enfants à BEP peuvent participer à la vie scolaire ordinaire et établir des contacts sociaux avec les enfants sans déficience au travers de nombreux échanges.

Cependant, l'intégration a ses limites. Le placement de l'enfant à BEP dans un système ordinaire dépend de sa capacité à s'adapter à l'environnement scolaire. L'environnement en soi ne change pas, c'est à l'élève de s'y ajuster. L'intégration reste donc malgré tout liée à l'idée de ségrégation (Lamontagne-Müller, 2007), puisque le placement n'est pas possible pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. La séparation entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire continue d'exister et seuls certains élèves peuvent franchir cette barrière et passer du côté de l'éducation ordinaire s'ils sont capables de s'y adapter. C'est pourquoi, dans les années 90, un autre concept a été introduit, celui de l'inclusion.

3.3.2 Inclusion scolaire

Alors que l'intégration est plutôt vue comme un processus d'*assimilation*, l'inclusion sous-tend un réaménagement total de l'environnement scolaire pour qu'il s'*accommode* à l'enfant quel que soit son handicap (Avramidis & Norwich, 2002).

L'inclusion fait donc référence au concept d'école pour tous. L'objectif est la pleine participation de tous les enfants dans tous les domaines scolaires et sociaux et ce, indépendamment de leur handicap (Vienneau, 1992). Dans le cas de l'inclusion, ce n'est donc pas à l'élève de s'adapter à l'école comme dans l'intégration, mais plutôt à l'école de se mettre au niveau de l'élève (Zafran, 2007). C'est un système d'éducation qui valorise la différence de chacun, la diversité y étant la norme (Vienneau, 2002). Alors qu'en termes d'intégration, un enseignant aura tendance à dire qu'il a dans sa classe, 15 élèves et 3 enfants à BEP, dans le contexte de l'inclusion, l'enseignant dira avoir 18 élèves qui ont des besoins communs mais aussi tous leurs propres besoins individuels.

Vienneau (2004) propose cette définition :

« L'inclusion scolaire repose sur le principe de la normalisation de l'expérience de scolarisation de TOUS les élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) et ce, indépendamment de leurs particularités de fonctionnement ou de l'importance de leurs handicaps. L'inclusion implique

l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève dans un groupe classe du même âge ou le plus près possible de son groupe d'âge; la participation à la vie sociale de l'école et une participation optimale de chaque élève à toutes les activités d'apprentissage de son groupe classe; l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de stratégies d'enseignement et de moyens d'évaluation variés; la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et, enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis » (p.129).

Contrairement à l'intégration où le but est la normalisation de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers, l'inclusion vise la mise en place d'un système éducatif qui répond aux besoins et caractéristiques individuels de tous les élèves sans exception (Doré, 1998). L'inclusion implique donc une modification profonde de l'environnement scolaire et, de façon plus générale, de notre société. L'élève à BEP est considéré différemment dans l'une ou l'autre situation. Dans une situation intégrative, il est toujours considéré comme un élève à part qui peut à tout moment repartir dans l'enseignement spécialisé alors que dans une situation inclusive, il fait partie du collectif classe et est considéré comme un élève à part entière. Dans la classe inclusive, tous les élèves sont différents les uns des autres et tous y ont leur place.

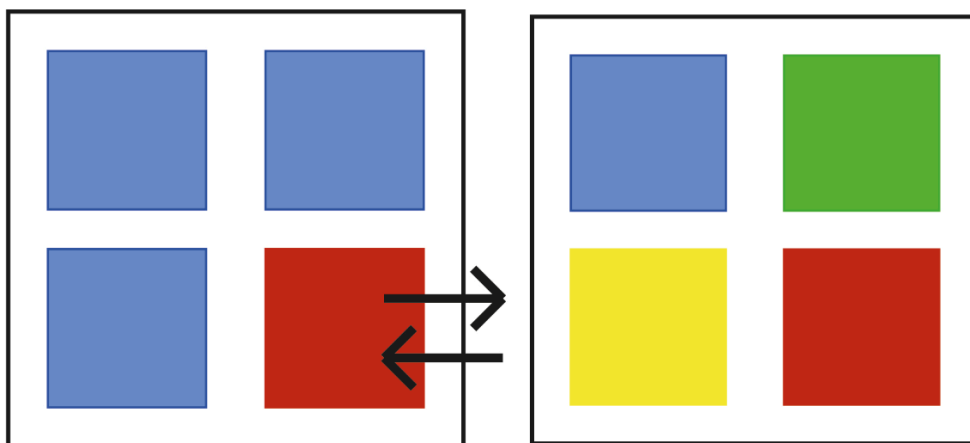


Figure 5 – Intégration VS Inclusion (Hessels, 2015)

Dans la plupart de la littérature internationale, il est question d'inclusion et d'attitudes envers l'inclusion. En Suisse, nous ne sommes pas encore au stade de l'inclusion et parlons plutôt d'intégration, terme que nous retrouvons régulièrement dans la littérature suisse et les textes législatifs (LHand, 2002 ; LIJBEP, 2010). Cependant, dans la revue de la littérature, la distinction entre les deux termes est parfois floue, c'est pourquoi, afin d'éviter trop de confusions, j'utiliserai uniquement le terme d'inclusion par la suite quel que soit le pays auquel je me réfère, Suisse y compris.

3.3 Attitudes

Les attitudes ont longuement été étudiées dans la littérature. McGuire (1985) a défini trois grandes étapes dans la recherche à ce sujet : les années 1920 et 1930 ont été consacrées à leur nature fondamentale et à leur mesure ; les années 1950 et 1960 ont été axées sur la compréhension des facteurs capables d'influencer ou de changer les attitudes ; et pour finir, dans les années 1980 et 1990, les chercheurs se sont intéressés au contenu, à la structure et au fonctionnement des attitudes complexes.

L'attitude est l'état d'esprit d'une personne vis-à-vis d'un objet, d'une action, d'une autre personne ou d'un groupe d'individus. C'est un concept indispensable pour expliquer les comportements sociaux, c'est pourquoi il a longuement été au cœur des recherches en psychologie sociale. Beaucoup de théoriciens ont tenté de définir cette notion ce qui explique l'existence de plusieurs définitions dans la littérature. Une des définitions les plus connues est celle d'Allport (1935) lorsqu'il définit l'attitude comme « un état mental et neuropsychologique de préparation de l'action, organisé à partir de l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur la réponse ou le comportement d'un individu envers les objets et situations qui s'y rapportent » (p.810). On retrouve dans cette définition l'idée que les attitudes sont en fait un guide à nos actions, qu'elles permettent de prendre des décisions par rapport à l'objet de l'attitude (Olson & Kendrick, 2008). Suite à cette définition, beaucoup d'autres ont suivi avec cette volonté d'aboutir à une définition satisfaisante. Pour Oskamp (1977) par exemple, les attitudes sont « une disposition à réagir de façon favorable ou défavorable à un objet particulier ou à une classe d'objets ». Pour Shapiro (1999), il s'agit de la « tendance d'un individu à agir ou réagir selon son mode de croyances, valeurs et paradigmes enracinés par ses expériences sociales ».

Au départ, les définitions étaient relativement larges et englobaient différentes composantes (cognitive, affective et comportementale), puis au fur et à mesure, elles se sont réduites à une composante évaluative. Certains théoriciens définissaient alors les attitudes comme de simples évaluations, c'est à dire des associations entre l'objet de l'attitude et une catégorie d'évaluation telle que bon et mauvais. (Albarracin, Wang, Li, & Noguchi, 2008). Selon ce modèle unidimensionnel (Olson & Zanna, 1993), l'attitude est définie comme une évaluation globale sur une dimension continue de type favorable/défavorable.

Toutefois, les définitions englobant différentes composantes sont encore présentes aujourd'hui. Olson et Kendrick (2008) par exemple, considèrent qu'une attitude contient les réactions comportementales, les croyances et les émotions positives et négatives que tout individu a vis-à-vis de ce qui l'entoure. Parfois, les attitudes se basent à partir de nos sentiments, d'autres fois, à partir de nos croyances ou encore, à partir de notre comportement passé envers l'objet. C'est ce que Olson et Kendrick (2008) appellent l'ABC des attitudes : *affect, behavior, cognition*. Cette idée a été développée par Rosenberg et Hovland (1960) dans leur modèle tripartite qui suggère l'existence de trois composantes de l'attitude. Nous pourrions ainsi inférer l'attitude d'une personne envers le sexe protégé par exemple en déterminant ses croyances sur le sujet, son sentiment vis-à-vis du sexe protégé et le fait qu'elle en ait ou non (Olson & Kendrick, 2008).

De même, selon Triandis, Adamopoulos et Brinberg (1984), une attitude est un concept chargé d'une émotion qui prédispose l'individu à un certain type d'actions et réactions envers l'objet de l'attitude. Cette définition met aussi en évidence les trois composantes de l'attitude, le concept étant la composante cognitive, l'émotion qui y est rattachée étant la composante affective et la prédisposition à agir, la composante comportementale. Ces trois composantes sont inter-reliées puisque toute croyance est associée à une émotion, qu'elle soit positive ou négative, et les émotions influencent la façon dont un individu va agir (Shapiro, 1999 ; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Pour une meilleure compréhension de ce modèle tripartite, nous donnerons ci-dessous une brève description de ces trois composantes :

La composante cognitive :

Ce sont nos croyances, nos pensées à propos de l'objet de l'attitude. Si elles sont positives, nous évaluons l'objet de façon favorable. Les attitudes viennent des croyances que la personne a sur l'objet : celle-ci prend en compte toutes les informations qu'elle a sur l'objet et les utilise pour décider si elle l'évaluera de façon favorable ou non. La composante cognitive constitue donc l'ensemble du réseau de croyances sur une catégorie sociale.

La composante affective :

Les attitudes peuvent se former à partir de la réponse émotionnelle suscitée par l'objet de l'attitude chez l'individu (Olson & Kendrick, 2008). Chaque croyance qu'une personne attribue à une catégorie d'objets sociaux a une valeur affective, positive ou négative, qui y est rattachée et l'objet de l'attitude est au centre d'un réseau de croyances le concernant. L'objet de l'attitude est donc associé à un certain degré d'émotion (Triandis et al., 1984). L'affect peut ainsi biaiser la formation d'une attitude : un sourire peut être interprété de façon amicale si la personne est de bonne humeur mais comme quelque chose de condescendant si la personne est de mauvaise humeur par exemple (Forgas, 2008).

La composante comportementale :

Ce sont les comportements qui peuvent se produire envers l'objet. Lorsqu'une personne n'arrive pas à former des attitudes à partir des deux processus précédents, il se peut qu'elle l'infère à partir de son comportement passé vis-à-vis de l'objet en question.

Ceci montre bien que les attitudes que nous avons ne sont pas innées, nous ne naissons pas avec des attitudes positives ou négatives envers des groupes de personnes, des concepts, des partis politiques ou autres objets sociaux (Ajzen & Cote, 2008). De même, les individus n'ont pas de contact avec tous les objets d'attitudes car notre expérience du monde est limitée (Triandis et al., 1984). Les attitudes sont donc, pour la plupart, acquises puisque ce sont nos expériences et notre contexte social qui les forment (Ajzen & Cote, 2008).

Selon Zanna et Rempel (1988), les attitudes sont formées à partir des trois composantes du modèle tripartite : les connaissances que l'on possède sur l'objet, les sentiments qu'il nous inspire et la disposition à agir de façon favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet. Des recherches plus récentes ont montré d'autres origines à la formation des attitudes distinguant ainsi différents processus de formation des attitudes (Olson & Kendrick, 2008). Il y aurait donc les attitudes formées explicitement par la considération consciente de nos pensées et

sentiments envers l'objet avant de l'évaluer, et les attitudes formées implicitement à partir de processus inconscients tels que les biais culturels ou la pression des pairs.

Généralement, les processus de formation des attitudes se combinent. Non seulement, les trois composantes du modèle tripartite se combinent de diverses façons selon l'objet de l'attitude, mais en plus, l'origine des attitudes peut être explicite ou implicite. L'origine implicite consiste en une série de mécanismes d'apprentissage automatiques et inconscients qui peuvent avoir une influence sur la formation d'une attitude (Olson & Kendrick, 2008). L'influence sociale par exemple est une origine implicite des attitudes : la famille, les amis, les pairs influencent nos attitudes et ce parfois sans que l'on s'en rende compte. Les attitudes sont donc complexes et multidimensionnelles.

Par ailleurs, les définitions basées sur le modèle tripartite mettent en évidence la relation entre attitude et comportement. Cette relation a longuement été étudiée dans la littérature. Pour les théoriciens qui définissent les attitudes comme une prédisposition à agir, l'attitude et le comportement sont étroitement reliés mais plusieurs chercheurs ont montré qu'une attitude ne conduit pas forcément à un comportement. Nous ne faisons pas toujours ce que nous voulons et beaucoup d'autres facteurs tels que des variables sociales entre en jeu (Triandis et al., 1984).

Ajzen et Gilbert Cote (2008) expliquent cette variance dans le lien entre attitude et comportement par le fait qu'il existe deux types d'attitudes. Les attitudes globales qui n'engendrent aucune action particulière envers l'objet d'intérêt et les attitudes envers un comportement qui consistent en un comportement spécifique. Les attitudes globales seraient donc de mauvais prédicteurs de comportements, car pour qu'il y ait une correspondance entre une attitude et un comportement, il faut que tous deux aient les mêmes cinq caractéristiques : le même acteur, la même action, le même contexte, le même temps et une même cible spécifique (Triandis et al., 1984 ; Ajzen & Cote, 2008). C'est ce que Ajzen et Cote (2008) nomment le principe de compatibilité : les mesures des attitudes et celles des comportements qui impliquent la même action, cible, contexte et temps sont les seules permettant d'obtenir une forte corrélation entre une attitude et un comportement. C'est pour cela qu'une attitude globale ne prédira jamais un comportement spécifique. Pour prédire un comportement, il ne faut donc pas mesurer une attitude globale mais plutôt l'attitude envers le comportement. De même, si nous souhaitons mesurer une attitude globale, il faut mesurer un pattern général de comportements associés à l'objet de l'attitude. Ainsi, si nous désirons mesurer l'attitude envers les personnes en situation de handicap par exemple, nous devons avoir plusieurs mesures comportementales dans le questionnaire. Dans le cas de cette recherche, il s'agit de mesurer l'attitude envers l'inclusion, *le comportement d'intégrer des enfants à BEP dans le système ordinaire*. Selon le principe de comptabilité, ces mesures pourraient donc être fortement corrélées au comportement d'inclusion, c'est à dire à l'acceptation des futurs enseignants d'intégrer des enfants à BEP dans leurs classes. On verra toutefois, par la suite, que plusieurs biais doivent être pris en compte dans ces mesures et que le questionnaire ne reflète pas toujours entièrement la réalité.

En conclusion, les attitudes que les futurs enseignants ou enseignants ont envers l'inclusion peuvent se former à partir des trois composantes développées ci-dessus : les informations et

croyances qu'ils possèdent sur la pratique de l'inclusion et sur les différents handicaps qu'ils peuvent rencontrer ; leurs sentiments de compétence ou peurs vis-à-vis de cette pratique et du handicap ; ainsi leur expérience passée ou présente avec des élèves à BEP ou leur expérience de contextes inclusifs.

Leurs attitudes peuvent être issues d'une de ces composantes ou de la combinaison des trois et elles sont évaluatives dans le sens où les enseignants sont en faveur ou contre l'inclusion.

La revue de littérature ci-après fait le point sur les connaissances actuelles quant aux attitudes de différents acteurs envers l'inclusion. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons particulièrement aux savoirs actuels sur les attitudes des enseignants et futurs enseignants puisque ce mémoire investiguera les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation.

3.4 Attitudes et inclusion scolaire

L'inclusion est un sujet de débat dans la plupart des pays du monde. Ces débats ont conduit à des changements dans les politiques d'enseignement. Cependant, la mise en oeuvre concrète de l'inclusion constitue encore un défi pour plusieurs pays, raison pour laquelle les chercheurs s'intéressent aux facteurs influençant le succès ou l'échec des pratiques inclusives (De Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Les attitudes des acteurs concernés par l'inclusion peuvent constituer des barrières à la mise en place des politiques inclusives, c'est pourquoi il est important de s'y intéresser afin de comprendre comment les améliorer (Staniland, 2009). Parmi ces acteurs, nous nous intéresserons aux politiques, à la population générale et aux parents avant d'examiner plus attentivement les attitudes des enseignants et futurs enseignants.

La recherche a démontré que les attitudes des politiques sont importantes. Les personnes en charge des politiques ont le pouvoir de faire les changements nécessaires dans la formation des enseignants (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003). La littérature montre que le meilleur moyen de favoriser les attitudes positives des enseignants est de leur fournir une formation de qualité (Caroll et al., 2003 ; Shade & Stewart, 2001 ; Taylor, & Ringlaben, 2012 ; Todd & Fazekas, 2015). Or, les changements nécessaires au niveau de la formation universitaire des futurs enseignants relèvent des politiques et autorités de l'enseignement. Par ailleurs, leur rôle dans le changement des attitudes des divers acteurs concernés va au-delà des changements administratifs dans la formation. Le groupe de recherche sur les opinions européennes a mené des études auprès de la population des pays d'Europe au sujet de leurs opinions à propos des personnes à BEP. Les résultats de ce questionnaire représentaient un message adressé aux personnes en charge tels que les politiciens et les ministères de l'éducation. L'inclusion est avant tout un problème politique. Ces études permettent en effet aux leaders de connaître les attitudes et préoccupations de la population afin de développer et améliorer les politiques et pratiques actuelles (EORG, 2001).

Les législations et politiques influencent les attitudes envers l'inclusion et son succès. L'Italie en est le parfait exemple. En 1977, avec la loi 517, les classes spécialisées sont supprimées et

des enseignants spécialisés en vue de l'inclusion, désormais appelés « professeurs de soutien », sont mis en place. Ces enseignants sont formés à l'université et viennent en appui aux classes ordinaires accueillant des élèves à BEP. Les législations et politiques actuelles sont totalement en faveur de l'inclusion. Les recherches menées auprès des communautés et enseignants italiens montrent que ces derniers sont aussi très favorables à l'inclusion (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; De Anna, Plaisance, & Parisi, 2009).

Siperstein, Parker, Norins et Widaman (2011), quant à eux, se sont intéressés aux attitudes de 4059 étudiants chinois âgés entre 10 et 14 ans (*middle school students*). Les lois et politiques existantes en Chine encouragent le gouvernement local à fournir un enseignement ordinaire aux élèves ayant des BEP. Les auteurs souhaitaient comprendre comment ces politiques et législations se reflétaient dans les attitudes des jeunes étudiants. Les résultats de leur recherche montrent que les étudiants sont influencés par les politiques chinoises. Les participants pensent que l'inclusion est la bonne chose à faire tout en étant préoccupés par l'effet que cela peut avoir sur leurs propres performances. Ils sont influencés par le confucianisme qui promeut des attitudes positives envers les personnes en situation de handicap mais aussi par la tradition scolaire chinoise orientée sur la conformité, la compétition et les tests standardisés qui déterminent si les étudiants seront promus après leur école obligatoire.

De nombreuses recherches se sont aussi intéressées aux attitudes de la population générale. Le fait de connaître les attitudes de la population permet d'évaluer, de développer et d'améliorer les politiques et pratiques actuelles sur l'inclusion (Burge, Ouellette-Kuntz, Hutchinson, & Box, 2008). Les résultats montrent qu'elles sont généralement positives même s'il existe de grandes variations selon les pays (EORG, 2001). Des études ont été menées en Europe auprès de la population entre janvier et février 2001 : 16'172 personnes ont été interrogées sur leurs opinions au sujet des personnes à BEP. A l'affirmation « les enfants à BEP devraient recevoir un enseignement dans les mêmes écoles que les autres enfants », la moyenne européenne est de 3.15 sur 4, ce qui confirme des attitudes favorables à l'inclusion. L'Italie est le pays le plus favorable vis-à-vis de l'inclusion tandis que les autres pays sont « plutôt favorables ». Les pays les moins favorables sont le Portugal, la Grèce et les Pays-Bas, tout en étant au-dessus de la moyenne. (EORG, 2001).

De plus, les attitudes de la population sont généralement influencées par le type de handicap ainsi que par le genre et le niveau de formation. L'étude BSAS (*british social attitudes survey*) menée en 2009 auprès de la population britannique montre que la population est plus favorable envers les handicaps sensoriels et physiques et se montre plus hostile envers les difficultés d'apprentissage et la déficience intellectuelle. De même, les femmes ainsi que les personnes avec un plus haut degré de formation sont plus positives envers l'inclusion que les hommes et les personnes avec un niveau de formation plus bas (Staniland, 2010).

Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick et Gasteiger Klicpera (2012, 2014), quant à eux, ont développé une nouvelle échelle afin de mesurer les attitudes de la population générale envers l'inclusion qu'ils ont ensuite utilisée auprès de 2158 personnes parlant allemand. Les participants avaient entre 11 et 82 ans. Les résultats mettent en évidence une attitude en général positive envers l'inclusion qui est toutefois variable en fonction de la nature du handicap. Leurs attitudes sont plus positives envers les élèves ayant un handicap physique et

elles sont plus négatives envers les troubles comportementaux et émotionnels. Les attitudes envers le handicap mental et les difficultés d'apprentissage se retrouvent entre deux.

Les intervenants les plus concernés par l'inclusion sont avant tout les enseignants et les parents (Stanley, Grimbeek, Byer, & Beamish, 2003). Le succès de l'inclusion dépend non seulement des attitudes des enseignants mais aussi du soutien des parents d'élèves (Balboni & Pedrabissi, 2000). Si les parents sont favorables, les enseignants seront plus enclins à mettre en place des pratiques inclusives (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Plusieurs études ont été menées et De Boer et al. (2010) ont effectué une revue de 10 articles sur les attitudes des parents. Ils ont conclu que leurs attitudes sont majoritairement positives. En général, les parents d'enfants à BEP sont plus souvent neutres lorsqu'il s'agit de leur propre enfant car ils ont plusieurs préoccupations quant à la disponibilité des services dans les écoles ordinaires, au manque de formation des enseignants ainsi qu'au manque de soutien adéquat et de ressources pour enseigner à ces enfants. Les parents des enfants ordinaires sont, quant à eux, plus positifs et relèvent souvent les bénéfices pour leurs enfants tels que l'apprentissage de la tolérance et de la différence (De Boer et al., 2010 ; Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003). Par ailleurs, les recherches mettent en évidence l'influence de l'expérience de l'inclusion et du type de handicap sur leurs attitudes (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; De Boer et al., 2010 ; De Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Balboni et Pedrabissi (2000), par exemple, ont fait passer un questionnaire sur le retard mental à 1325 personnes dont 647 (49%) étaient des parents. Parmi eux, 40% des parents avaient déjà eu au moins un élève avec déficience intellectuelle inclus dans la classe de leur enfant et avaient donc déjà une certaine expérience de l'inclusion. Les résultats montrent que les attitudes sont plus positives chez ces parents car ils ont eu accès à des informations plus directes et réalistes sur le handicap et l'impact de l'inclusion sur les autres enfants de la classe. Ils ont une meilleure compréhension des bienfaits de l'inclusion pour leurs enfants. La revue de la littérature de De boer et al. (2010) met en évidence que, dans la plupart des recherches, les parents sont plus hostiles envers l'inclusion d'enfants ayant des troubles comportementaux, émotionnels, intellectuels ou du spectre autistique alors qu'ils se montrent plus positifs envers les élèves en situation de handicap physique ou sensoriel.

Etant donné que cette recherche se base sur les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation, nous nous intéresserons plus en profondeur sur les attitudes des enseignants et futurs enseignants. Les différentes recherches nous renseignent sur leurs attitudes mais aussi sur les variables qui peuvent influencer leurs opinions ainsi que sur les possibilités d'améliorations et pistes pour la suite afin de favoriser des attitudes positives des acteurs les plus directement concernés par la mise en œuvre de pratiques inclusives. Dans un premier temps, je résumerai brièvement les attitudes des enseignants sur le sujet pour m'attarder ensuite un peu plus sur celles des futurs enseignants.

3.4.1 Attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion

La philosophie concernant l'éducation des enfants à BEP a beaucoup changé durant ces 50 dernières années et plusieurs pays essayent désormais d'instaurer des pratiques d'intégration voire d'inclusion dans leur système éducatif (Avramidis & Norwich, 2002). Or, un des éléments clés pour le succès de cette mise en oeuvre est le point de vue des acteurs directement concernés par ces pratiques éducatives, à savoir les enseignants. Tous les auteurs s'accordent donc sur le fait que leurs attitudes jouent un rôle primordial quant à la réussite ou non d'une politique inclusive (par ex. Bélanger, 2004 ; Gordon, 2008 ; Nootens & Debeurme, 2004 ; Romano & Chambliss, 2000). Les résultats des recherches présentées dans ce sous-chapitre portent sur les attitudes des enseignants du primaire ou du secondaire de différents pays, ainsi que sur les variables qui les influencent et les conditions propices à des attitudes positives.

La revue de la littérature met en évidence des attitudes en général positives envers le concept même de l'inclusion, qu'il faut toutefois nuancer. Bien que favorables globalement à l'idée d'inclusion, les enseignants sont souvent défavorables à l'inclusion d'enfants à BEP dans leur propre classe (Avramidis et al., 2000 ; DeBettencourt, 1999 ; Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003). Scruggs et Mastropieri (1996) par exemple, ont effectué une méta-analyse à partir de 28 recherches américaines menées entre 1958 et 1996 et ont rapporté que deux tiers des 10'560 enseignants interrogés étaient d'accord avec l'idée générale de l'inclusion, mais seuls le tiers d'entre eux étaient d'accord pour le faire dans leur classe. Les deux autres tiers ne se sentaient pas suffisamment formés, soutenus et compétents pour instaurer l'inclusion dans leurs classes. De plus, les attitudes sont influencées par plusieurs variables relatives à l'enseignant lui-même, à l'environnement éducatif, ainsi qu'à l'élève à intégrer, plus précisément la nature et la sévérité de son handicap (Avramidis & Norwich, 2002 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Gordon, 2008 ; Soodak, Podell, & Lehman, 1998).

Concernant les variables relatives à l'enseignant, on retrouve le genre, l'âge, les années d'expérience dans l'enseignement, l'expérience d'enseignement avec des élèves à BEP et le suivi d'un module ou d'une formation en éducation spéciale. Les résultats inconsistants des différentes recherches faites jusqu'à maintenant permettent de mettre en évidence le fait qu'en réalité aucune de ces variables ne peut représenter à elle-seule un réel prédicteur de leurs attitudes (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002).

Ainsi, en règle générale, les chercheurs ne trouvent pas de relation entre l'âge des enseignants et leurs attitudes (Avramidis et al., 2000 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Soodak et al., 1998) bien que certaines recherches aient démontré que les enseignants plus jeunes soient plus positifs envers l'inclusion (par ex. Balboni & Pedrabissi, 2000). La plupart des chercheurs n'ont pas trouvé non plus d'effet du genre sur les attitudes (Barker, Shoho, & Van Reusen, 2000 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Gordon, 2008 ; Soodak et al., 1998).

Certains, tels que Avramidis et al. (2000) et Barker et al. (2000), quant à eux, n'ont pas trouvé de lien entre les années d'expérience et les attitudes là où d'autres recherches ont au contraire démontré que plus les années d'enseignement augmentent, plus l'enseignant devient négatif

envers l'inclusion (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Gilmore et al., 2003 ; Soodak et al., 1998). Ceci peut éventuellement s'expliquer par de la frustration des enseignants qui n'arrivent pas à enseigner de façon optimale à ces élèves et n'arrivent pas à adopter les stratégies efficaces pour faire face à leur handicap tout en répondant à leurs besoins.

De plus, selon quelques auteurs (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Barker et al., 2000 ; Gordon, 2008), le contact ou l'expérience d'enseignement avec des élèves ayant des BEP aurait un effet positif sur les attitudes. Cela augmenterait en effet leur sentiment de confiance sur leurs capacités à recevoir ces élèves dans leurs classes ce qui favoriserait des attitudes plus positives envers l'inclusion (Avramidis et al., 2000, Barker et al., 2000).

Toutefois, la seule variable relative à l'enseignant ayant été associée le plus souvent à des attitudes plus positives est celle du suivi d'un module ou d'une formation en éducation spécialisée. Ainsi, les enseignants ayant choisi ce type de modules pendant leur formation se révèlent avoir des attitudes bien plus favorables envers l'inclusion (Avramidis et al., 2000 ; Barker et al., 2000 ; Gordon, 2008 ; Nootens & Debeurme, 2004). Brashaw et Mundia (2006) par exemple, ont fait passer un questionnaire à 166 personnes dont un groupe d'enseignants avec plusieurs années d'expérience et ayant suivi une formation en éducation spécialisée, un groupe de futurs enseignants en éducation spécialisée et un groupe de futurs enseignants n'ayant jamais suivi de module en éducation spécialisée. Les résultats montrent que ceux qui avaient suivi ne serait-ce qu'un module sur l'éducation spécialisée et inclusive avaient des attitudes bien plus favorables envers l'inclusion et les élèves à BEP que ceux qui n'en ont jamais suivi. Ceci démontre l'importance de la formation et de la préparation de l'enseignant. C'est d'ailleurs ce qui ressort le plus souvent dans leurs discours puisque parmi leurs besoins exprimés, on retrouve surtout celui d'une formation continue sur le sujet ou de plus de formation pour les futurs enseignants afin qu'ils aient les compétences nécessaires à faire face aux défis de l'inclusion (Bélanger, 2004 ; DeBettencourt, 1999 ; Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Nootens & Debeurme, 2004 ; Soodak et al., 1998).

Concernant les variables relatives à l'élève à intégrer, la nature de son handicap a une influence sur les attitudes des enseignants. De manière générale, ces derniers ont des attitudes plus favorables à l'inclusion d'élèves ayant des difficultés physiques et sensorielles et plus hostiles à celle d'élèves ayant des difficultés émotionnelles, comportementales, d'apprentissage et intellectuelles (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Soodak et al., 1998 ; Wilczenski, 1992). Cela peut éventuellement s'expliquer par la frustration ou l'anxiété que peuvent ressentir les enseignants à faire face à ces troubles ainsi que par leur perception du travail et des responsabilités additionnelles que les troubles plus graves impliquent (Soodak et al., 1998). Scruggs et Mastropieri (1996) ont rapporté un changement significatif d'attitudes en fonction du degré de sévérité de handicap, certainement lié au temps qu'ils pensaient devoir allouer à l'enfant pour son apprentissage : plus le handicap est sévère, plus ils doivent accorder du temps à l'enfant, diminuant ainsi les attitudes favorables.

Pour finir, au niveau des variables relatives à l'environnement éducatif, à partir de leur analyse sur la littérature faite sur le sujet, Avramidis et Norwich (2002) ont montré que ces

variables ont un réel impact, en particulier, le soutien humain et les ressources matérielles et physiques, qui sont d'ailleurs les deux variables dont les enseignants expriment le plus souvent le besoin (Avramidis et al., 2000 ; Barker et al., 2000 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Bélanger, 2004 ; Nootens & Debeurme, 2004 ; Soodak et al., 1998).

Il y a donc des moyens à mettre en place pour favoriser et renforcer les attitudes positives chez les enseignants et cela passe par une meilleure formation et préparation à intégrer et enseigner à des élèves à BEP ainsi que par l'apport de plus de ressources et de soutien pour aider les enseignants, prendre en compte leurs préoccupations et frustrations et leur prêter assistance au mieux (Avramidis & Norwich, 2002 ; Barker et al., 2000).

3.4.2 Attitudes des étudiants en enseignement vis-à-vis de l'inclusion

Dans ce sous-chapitre, je parlerai tout d'abord du rôle que jouent les attitudes des futurs enseignants dans une inclusion réussie. Ensuite, je présenterai les variables susceptibles d'influencer ces attitudes. Je finirai par l'importance de la formation des futurs enseignants pour améliorer ou changer les attitudes de ces derniers.

Les recherches s'accordent sur le fait que les attitudes des enseignants et futurs enseignants sont le facteur clé dans le succès de la mise en oeuvre des politiques inclusives (Caroll, Forlin, & Jobling, 2003 ; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006 ; Subban & Sharma, 2006). Différents chercheurs se sont donc intéressés à leurs attitudes (par ex. Forlin, Jobling, & Caroll, 2001 ; Sharma, Ee, & Desai, 2003 ; Subban & Sharma, 2005) et préoccupations vis-à-vis de l'inclusion (Bradshaw & Mundia, 2006 ; Loreman, Deppeler & Harvey, 2005 ; Subban & Sharma, 2006).

En Suisse, malgré la législation en faveur de l'inclusion et la réforme de la péréquation et de la répartition des tâches (RPT) qui a amené à la suppression de classes spéciales pour des raisons budgétaires, l'acceptation des personnes responsables en premier lieu de la mise en application des politiques inclusives, c'est-à-dire des enseignants, est une nécessité pour le succès de l'inclusion (Lamontagne-Müller & Gygax, 2009). Les attitudes de ces acteurs sont particulièrement importantes car les attitudes négatives acquises très tôt dans une carrière d'enseignement peuvent être difficiles à changer par la suite et influencer négativement la façon dont seront vécues les expériences suivantes (Hastings & Oakford, 2003 ; Tait & Purdie, 2000 ; Wilczenski, 1991). C'est pourquoi, il est important de bien préparer les futurs enseignants et de répondre à leurs préoccupations pour développer des attitudes positives dès le départ (Avramidis et al., 2000 ; Lambe & Bones, 2006 ; Lambe & Bones, 2007).

Les résultats des recherches sur les attitudes des futurs enseignants et enseignantes montrent que les attitudes sont en générales positives (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Kraska & Boyle, 2014 ; Scholz, Gebhardt, & Tretter, 2010 ; Wilczenski, 1991), par contre leurs attitudes envers la mise en oeuvre concrète de l'éducation inclusive sont plus réservées (Gebhardt et al., 2012 ; Winzer, 1984). Leur acceptation à intégrer un

élève à BEP dans leur future classe dépend par exemple du type du handicap ou du temps qu'ils pensent qu'il faudra allouer à l'élève (Hastings & Oakford, 2003). Lambe et Bones (2006) ont fait passer un questionnaire à 125 futurs enseignants destinés à l'enseignement secondaire avant qu'ils n'aient eu une première expérience d'enseignement ou n'aient commencé un programme de formation sur l'inclusion et les besoins éducatifs particuliers. Les résultats montrent que 82,2% étaient d'accord avec la proposition selon laquelle tous les enseignants devraient faire l'expérience de l'enseignement avec des élèves à BEP mais moins de la moitié ont exprimé un souhait d'enseigner dans un système d'éducation inclusive si le choix leur était donné. Il y a donc un réel écart entre l'attitude et le comportement qui devrait l'accompagner.

Cela s'explique par le fait que plusieurs facteurs externes peuvent avoir une influence sur ces attitudes (Avramidis & Norwich, 2002) : les variables relatives à l'enfant, celles relatives à l'enseignant et les variables relatives à l'environnement éducatif (Bradshaw & Mundia, 2006).

Dans les cas des futurs enseignants, nous examineront en particulier les variables relatives au futur enseignant et celles relatives à l'enfant.

Concernant le premier type de variables, on retrouve les facteurs genre, âge, expérience d'enseignement préalable, année de formation, suivi d'un module de formation en enseignement spécialisé et contact avec des personnes à BEP.

Le genre n'a généralement pas d'influence significative sur les attitudes (Alghazo, Dodeen, & Algaryouti, 2003 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007, Kraska & Boyle, 2014 ; Varcoe & Boyle, 2014). Malgré cela, certaines recherches ont montré que les futurs enseignants femmes ont des attitudes plus positives que les hommes (Avramidis et al., 2000 ; Forlin, Lorman, Sharma, & Earle, 2009).

La variable âge est généralement un facteur ayant une influence non significative sur les attitudes des futurs enseignants (Caroll et al., 2003 ; Sharma et al, 2003 ; Kraska & Boyle, 2014 ; Varcoe & Boyle, 2014). Certaines recherches ont toutefois trouvé des différences significatives selon l'âge et généralement, ce sont les futurs enseignants et enseignants les plus jeunes qui ont les attitudes les plus positives (Avramidis & Norwich, 2002). Forlin et al. (2009), ont investigué les attitudes de 603 futurs enseignants d'Australie, du Canada, de Hong Kong et de Singapour et ont conclu que les futurs enseignants les plus jeunes étaient plus susceptibles de modifier leurs sentiments vis-à-vis des besoins éducatifs particuliers. Ceci peut être mis en lien avec la variable d'expérience. En effet, les plus jeunes sont peut-être optimistes de façon non réaliste et encore remplis d'idéaux de théories et ce avant d'acquérir une vraie expérience d'enseignement en classe. Avec l'expérience et la confrontation à la réalité telle qu'elle est, leurs attitudes favorables diminuent donc (Wilczenski, 1991).

La littérature montre que le contact avec des personnes en situation de handicap a un impact sur les attitudes. La plupart du temps, cet impact est positif mais ce n'est pas toujours le cas. Selon certains auteurs, le contact social avec des personnes à BEP dans leur entourage mène à des attitudes plus positives envers l'inclusion et moins d'inconfort à interagir avec les élèves à

BEP (Boyle, Topping, Jindal-Snape, & Norwich, 2012 ; Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007). Brownlee et Carrington (2000), par exemple, ont investigué les attitudes des futurs enseignants australiens et ont trouvé que le contact direct avec une personne à BEP conduisait à un niveau plus élevé de confort et d'attitudes positives envers l'inclusion. Toutefois, d'autres recherches montrent que le fait d'avoir plus d'expérience ou de contact avec les élèves à BEP n'amène pas à une attitude plus positive (Alghazo, Dodeen, & Algaryouti, 2003 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Kraska & Boyle, 2014 ; Varcoe & Boyle, 2014).

Concernant l'expérience en enseignement, les recherches sont également peu concluantes. Hastings et Oakford (2003) et Kraska et Boyle (2014) ont montré que cette variable n'avait aucun impact sur les attitudes des futurs enseignants alors que Boyle, Topping et Jindal-Snape (2013) ont souligné que les enseignants tout juste sortis de leurs études universitaires sont plus positifs que leurs collègues ayant déjà quelques années d'expérience à leur actif démontrant ainsi un impact négatif de cette variable. Plusieurs recherches ont en effet montré que les enseignants avec plus d'expérience d'enseignement ont des attitudes plus négatives (Boyle, Topping et al., 2012 ; Forlin et al, 2006 ; Lambe & Bones, 2007 ; Vacoce & Boyle, 2014). Wilczenski (1991) avait fait passer un questionnaire à 229 futurs enseignants afin de comprendre leurs attitudes et l'influence d'éventuelles variables. Parmi les 229 étudiants en enseignement, 110 ont participé à une étude de suivi qui s'est déroulée après une expérience d'enseignement. Les attitudes favorables ont diminué de façon significative pour un peu moins de la moitié des étudiants. L'expérience d'enseignement a donc eu un effet négatif sur les attitudes.

D'autres recherches ont au contraire montré qu'une expérience sur le terrain peut être très bénéfique pour améliorer les attitudes des futurs enseignants (Avramidis et al., 2000 ; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009). Lambe et Bones (2007) par exemple, ont fait l'hypothèse dans leur recherche que les stages pendant la formation sont une étape clé dans l'influence des attitudes envers l'inclusion. Ils ont alors fait passer un questionnaire à 108 futurs enseignants irlandais avant qu'ils ne fassent leur stage et un deuxième directement après leur premier stage de 8 semaines dans une école non-sélective. Cette première expérience d'enseignement a eu des effets positifs sur les attitudes et a même permis de modifier certains avis mitigés ou négatifs. Elle a permis à 83% d'entre eux d'avoir plus confiance en leurs compétences à enseigner à des élèves à BEP dans un contexte d'inclusion.

Une expérience d'enseignement avec ces élèves permet d'augmenter le niveau de confiance des futurs enseignants, ce qui est très important pour produire des attitudes positives (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007).

De plus, cette variable rejoint celle du contact direct avec des personnes à BEP si ce n'est que dans ce cas-ci, on y ajoute la relation enseignant-élève. Cette variable a une influence bien plus significative sur les attitudes, ce qui a été démontré dans la littérature investiguant l'impact des expériences concrètes sur le terrain avec les élèves à BEP (Avramidis et al., 2000 ; Brownlee & Carrington, 2000 ; Forlin et al., 2009)

La variable de l'année de formation/d'étude joue aussi un rôle. Certaines recherches ont montré que les futurs enseignants engagés dans des années plus avancées sont plus positifs

(Kraska & Boyle, 2014 ; Wilczenski, 1991). Au fur et à mesure que les années d'études augmentent, les attitudes positives aussi. Au contraire, Forlin et al. (2009), ont effectué une recherche auprès de 603 futurs enseignants d'Australie (N=270), du Canada (N=58), de Hong Kong (N=182) et de Singapour (N=93). Ils se destinaient aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire et étaient tous inscrits à un module d'études à propos des stratégies possibles pour répondre aux besoins d'élèves à BEP se trouvant dans des classes ordinaires. Suite à un questionnaire administré lors du premier et dernier cours du module, les auteurs ont trouvé que les futurs enseignants étant dans leur deuxième cycle d'études universitaires et ayant donc seulement obtenu un diplôme de premier cycle étaient plus favorables et positifs envers l'inclusion que ceux qui avaient déjà obtenu leur diplôme de deuxième cycle. D'ailleurs, lorsque les auteurs ont voulu investiguer l'influence du module, ils se sont rendus compte que le module avait très peu amélioré les attitudes des futurs enseignants possédant déjà un diplôme de second cycle. D'autres recherches concluent toutefois que cette variable n'a pas d'effet significatif sur les attitudes des futurs enseignants. La recherche de Carroll, Forlin et Jobling (2003) ne montre en effet pas de différences significatives dans les attitudes en fonction des niveaux de formation. De même, Loreman et al. (2007), dans leur étude multiculturelle, n'ont trouvé aucun lien significatif entre le niveau de formation et les attitudes.

La variable ayant été investiguée le plus souvent et donnant les résultats les plus concluants est le suivi d'un module ou d'une formation en éducation spécialisée. Cette variable a été longuement explorée dans plusieurs recherches puisque les enseignants se plaignent souvent du manque de préparation lors de leur formation. De plus, plusieurs auteurs tels que Wilczenski (1991), Tait et Purdie (2000) et Sharma et al. (2006) soulignent que si les futurs enseignants finissent leur formation avec des attitudes négatives, elles seront très difficiles de changer par la suite. Ainsi, pour beaucoup de chercheurs, la formation est le meilleur moment pour préparer les futurs enseignants, améliorer ou changer leurs attitudes et développer les compétences adaptées (par ex. Carroll et al., 2003 ; Sharma et al., 2006).

Beaucoup se sont alors intéressés à l'impact d'un cours ou d'un module de formation en enseignement spécialisé lors de leur formation. Dans beaucoup de recherches, l'effet positif d'un cours ou d'une formation en enseignement spécialisé a pu être démontré. Ce sont en effet les futurs enseignants ayant suivi des modules dans ce domaine qui ont les attitudes les plus positives envers l'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002 ; Barker et al., 2000 ; Campbell et al., 2003 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Varcoe & Boyle, 2014 ; Kraska & Boyle, 2014). Ce type de formation leur apporte des connaissances sur les besoins éducatifs particuliers et permet de diminuer leurs craintes ou leur inconfort à propos de l'inclusion (Carroll et al., 2003).

Certaines recherches se sont intéressées à l'influence des variables relatives à l'enfant et plus particulièrement à la nature du handicap. Les résultats les plus consistants parmi toutes les études sur le sujet sont que la volonté des enseignants et futurs enseignants à intégrer les élèves à BEP dépend de la nature et de la sévérité du handicap. Ils ont des attitudes plus positives envers les handicaps légers (Hastings & Oakford, 2003 ; Sharma et al., 2006 ;

Soodak, Podell, & Lehman, 1998). Généralement, les enfants en situation de handicap physique sont ceux qui posent le moins de problèmes pour les futurs enseignants, suivis des enfants en situation de handicap intellectuel, puis de ceux avec des difficultés d'apprentissage et pour finir, des enfants ayant des troubles comportementaux et émotionnels qui constituent le groupe qui pose le plus de problèmes (Avramidis et al., 2000 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Scholz et al., 2010 ; Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick, & Gasteiger Klicpera, 2012 ; Schwab, Tretter, & Gebhardt, 2014 ; Wilczenski, 1991). Ils sont plus enclins à accepter des élèves dont le handicap n'entrave pas leur apprentissage et celui des autres.

Hastings et Oakford (2003), par exemple, ont fait passer un questionnaire à des futurs enseignants de primaire et secondaire et leurs résultats ont montré qu'ils détiennent des attitudes plus négatives concernant l'inclusion d'élèves ayant des difficultés comportementales et émotionnelles que celle d'élèves ayant un handicap intellectuel.

Dans leur étude multiculturelle, Loreman, Forlin et Sharma (2007) ont investigué les attitudes de 603 futurs enseignants du Canada, d'Australie, de Hong Kong et de Singapour et les résultats montrent qu'ils ont tous des attitudes plus positives envers les élèves ayant des difficultés sociales (timides, effacés) qui représentent des inconvénients moindres pour les enseignants dans leurs classes puisque n'entravent pas leur apprentissage ou celui des autres et n'entraînent pas de besoin additionnel de temps et énergie de la part de l'enseignant. Les futurs enseignants sont le moins positifs envers les élèves ayant des difficultés comportementales. Ces résultats sont consistants avec les résultats de Avramidis et Norwich (2002) qui ont trouvé que les enseignants sont plus positifs envers élèves ayant des BEP légers, et ceux de Sharma et al. (2006) et Subban et Sharma (2006) mettant en évidence des préoccupations internationales chez les futurs enseignants ainsi que les enseignants en service concernant l'inclusion d'élèves à difficultés comportementales.

Scholz, Gebhardt et Tretter (2010) ont fait passer un questionnaire à 229 futurs enseignants allemands. Les résultats montrent que les futurs enseignants se spécialisant dans les difficultés d'apprentissages avaient des attitudes plus positives que ceux se spécialisant dans les handicaps intellectuels. Leurs attitudes étaient alors influencées par la population à laquelle ils étaient confrontés puisque les difficultés d'apprentissage sont une difficulté moins sévère.

Pour conclure, afin d'améliorer les attitudes, les recherches s'accordent sur le fait qu'il faut, à l'avenir, miser sur la formation des enseignants. En effet, la confiance en leurs capacités et compétences à enseigner à un élève à BEP joue un rôle sur les attitudes des futurs enseignants. Ces derniers ont, pour la plupart, peur de ne pas être assez qualifiés (Avramidis et al, 2000 ; Hamre & Oyler, 2004 ; Lambe & Bones, 2006 ; Lambe & Bones, 2007). Ils trouvent qu'ils n'ont pas été assez formés et qu'ils manquent de capacités pour faire face à ce type d'élèves (Bradshaw & Mundia, 2006 ; Forlin et al., 2009 ; Sharma et al., 2006 ; Subban & Sharma, 2006).

Malgré les législations mises en place pour l'inclusion, les enseignants gardent des sentiments partagés sur leur niveau de préparation. Or, l'inclusion devient la norme, il faut donc faire des changements dans les programmes de formation pour futurs enseignants (Shade & Stewart, 2001 ; Taylor, & Ringlaben, 2012 ; Todd & Fazekas, 2015). Les recherches préconisent d'augmenter la qualité de leur formation que ce soit en offrant plus de connaissances sur les conditions de handicap et les stratégies pour les améliorer (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999 ; Wilkins & Nietfield, 2004), en leur donnant plus d'expérience avec des élèves à BEP pendant leur formation sur le terrain, lors de stages par exemple ou en leur apportant des stratégies pour gérer les comportements particuliers de ces enfants (Avramidis et al., 2000 ; Lambe & Bones, 2006 ; Lambe & Bones, 2007 ; Taylor & Ringlaben, 2012). Il faut investir dans l'amélioration de la formation pour répondre à leurs craintes et doutes et offrir aux futurs enseignants un module de formation en enseignement spécialisé afin d'améliorer leur attitudes (Carroll et al., 2003 ; Campbell et al., 2003 ; Sharma et al., 2006 ; Forlin et al., 2009).

Taylor et Ringlaben (2012) ont souligné l'importance des programmes de formation actuels des futurs enseignants et la nécessité de leur permettre d'expérimenter des situations d'enseignement positives afin de former chez eux des attitudes positives. Le succès de l'inclusion dépend de leurs attitudes, ils ont donc étudié l'effet d'un cours d'introduction à l'enseignement spécialisé de 15 semaines sur leurs attitudes et leur niveau de confiance et ont démontré une amélioration significative des attitudes. Par ailleurs, grâce aux connaissances apportées par ce cours, leur sentiment de confiance à travailler avec des élèves à BEP et le sentiment de compétence ont augmenté.

Shade et Stewart (2001), quant à eux, ont voulu vérifier si un simple module introductif en éducation spéciale pouvait changer les attitudes de futurs enseignants se formant à l'enseignement primaire et secondaire. Ils ont mesuré les attitudes de 122 enseignants avant et après qu'ils aient suivi ce module intensif de 30h en deux semaines. Leurs analyses montrent que les attitudes ont changé de façon positive après avoir assisté au cours. Les attitudes positives peuvent donc être formées grâce à une formation de bonne qualité (Beare, 1985 ; Lambe & Bones, 2006 ; Tait & Purdie, 2000). C'est pourquoi, il faut revoir les programmes de formation actuels et y intégrer des modules d'éducation spécialisée et des opportunités d'expériences positives avec les élèves à BEP afin de répondre à leurs craintes, de combler leurs lacunes, d'augmenter leur sentiment de compétence et d'améliorer leurs attitudes.

En conclusion, les attitudes de tous les acteurs concernés par l'inclusion ainsi que des politiques sont importantes pour le succès de la mise en œuvre des pratiques inclusives (De Boer et al., 2009 ; Burge et al., 2008 ; Campbell et al., 2003 ; Gimore et al., 2003 ; Siperstein et al., 2011). Parmi ces acteurs, la littérature montre que l'attitude de la population générale est généralement positive, bien qu'il existe de grandes variations entre les différents pays (EORG, 2001 ; Schwab et al., 2012). Cependant, leurs attitudes sont influencées par le type du handicap (EORG, 2001 ; Schwab et al., 2012 ; Staniland, 2010) ainsi que par le genre et le degré de formation des individus (Burge et al., 2008 ; Staniland, 2010). Leurs attitudes sont plus positives envers les élèves ayant un handicap physique ou sensoriel et elles sont plus

négligentes envers les déficiences intellectuelles et les troubles comportementaux et émotionnels (Schwab et al., 2012 ; Staniland, 2010). De même, les femmes et les personnes avec un niveau de formation plus élevé sont plus positives envers l'inclusion que les hommes et les personnes avec un niveau de formation plus bas (Staniland, 2010).

L'attitude des parents est, elle aussi, généralement positive, bien que celle des parents d'enfants à BEP soit parfois un peu plus nuancée dû à leurs préoccupations quant à la qualité de la prise en charge et au manque de ressources matérielles et humaines (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; De Boer et al., 2010). L'expérience de l'inclusion et le type de handicap influencent leurs attitudes (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; De Boer et al., 2010 ; De Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Les parents sont plus hostiles envers l'inclusion d'enfants ayant des troubles comportementaux, émotionnels, intellectuels ou du spectre autistique alors qu'ils se montrent plus favorables envers les élèves en situation de handicap physique ou sensoriel (De Boer et al., 2010).

Les acteurs les plus concernés par la mise en œuvre des pratiques inclusives dans les classes sont les enseignants et les futurs enseignants, raison pour laquelle nous sommes particulièrement intéressés à leurs attitudes qui peuvent constituer la barrière la plus importante au succès de l'inclusion (Gordon, 2008 ; Nootens & Debeurme, 2004 ; Romano & Chambliss, 2000). La littérature montre que les enseignants ont des attitudes en général positives envers le concept même de l'inclusion, mais qu'ils sont moins favorables lorsqu'il faut le mettre en pratique dans leurs classes (Avramidis et al., 2000 ; Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003). Leurs attitudes dépendent de leur expérience de l'inclusion et plus particulièrement de la variable du suivi de modules ou d'une formation en éducation spécialisée. Les enseignants ayant suivi ce type de modules pendant leur formation sont plus favorables à l'inclusion (Avramidis et al., 2000 ; Barker et al., 2000 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Gordon, 2008) mettant en évidence l'importance de la formation et de la préparation des enseignants afin qu'ils aient les compétences nécessaires pour faire face aux défis de l'inclusion (Bélanger, 2004 ; Nootens & Debeurme, 2004 ; Soodak et al., 1998). Leurs attitudes dépendent aussi de la nature du handicap puisque, de manière générale, les enseignants sont plus favorables à l'inclusion d'élèves ayant des difficultés physiques et sensorielles et plus hostiles à celle d'élèves ayant des difficultés émotionnelles, comportementales, d'apprentissage et intellectuelles (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Soodak et al., 1998).

Concernant les futurs enseignants, les résultats des recherches montrent que leurs attitudes sont en générales positives (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Kraska & Boyle, 2014 ; Scholz, Gebhardt, & Tretter, 2010), mais que leurs attitudes envers la mise en œuvre concrète de l'éducation inclusive sont plus réservées (Gebhardt et al., 2012 ; Winzer, 1984) et dépendent de plusieurs variables. Leurs attitudes sont influencées par le suivi de cours ou d'une formation en enseignement spécialisé puisque ce sont les futurs enseignants ayant suivi des modules dans ce domaine qui ont les attitudes les plus positives envers l'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002 ; Barker et al., 2000 ; Campbell et al., 2003 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Varcoe & Boyle, 2014 ; Kraska & Boyle, 2014). De plus, leur volonté à intégrer des élèves à BEP dans leur future classe dépend aussi de la nature du handicap. Généralement, les enfants avec un handicap physique sont ceux qui posent le moins de problèmes pour les futurs enseignants, suivis des enfants avec un handicap intellectuel,

puis ceux avec des difficultés d'apprentissages et pour finir des enfants avec troubles comportementaux et émotionnels qui constituent le groupe qui pose le plus de problèmes (Avramidis et al., 2000 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Scholz et al., 2010 ; Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick, & Gasteiger Klicpera, 2012 ; Schwab, Tretter, & Gebhardt, 2014).

La recherche préconise des changements dans leurs programmes de formation afin de leur offrir plus de connaissances sur les conditions de handicap et les stratégies pour les améliorer (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999 ; Wilkins & Nietfield, 2004) et de leur donner plus d'expérience avec des élèves à BEP pendant leur formation sur le terrain (Avramidis et al., 2000 ; Lambe & Bones, 2006 ; Lambe & Bones, 2007 ; Taylor & Ringlaben, 2012)

3.5 Questions de recherche et hypothèses

Les objectifs de ce travail de recherche sont non seulement de comprendre les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation envers l'inclusion mais aussi de répondre à quelques questions émergées suite à la revue de la littérature et ainsi, vérifier, au moyen des questionnaires, plusieurs hypothèses :

- *Les attitudes des étudiants de sciences de l'éducation envers l'inclusion sont-elles positives ?* La section sciences de l'éducation de la FPSE introduit et sensibilise ses étudiants à l'inclusion, aux besoins éducatifs particuliers et ressources des élèves concernés, à l'enseignement spécialisé et à l'ouverture d'esprit. La première hypothèse qu'il s'agira de vérifier est que par conséquent les attitudes sont positives.
- *Les attitudes sont-elles variables en fonction du handicap ?* Nous faisons l'hypothèse que, tout comme la littérature l'a démontré, les attitudes des étudiants seront différentes en fonction de la nature et de la sévérité du handicap.
- *Y'a-t-il des différences d'attitudes entre les deux échelles du questionnaire ?* L'échelle ATIS présente des vignettes relativement spécifiques alors que l'ORI est un questionnaire général sur l'inclusion. Il se pourrait donc que, confrontés à des affirmations sans lien direct avec une mise en situation concrète, tel que dans l'ORI, les attitudes soient plus positives que dans l'ATIS.
- *Les attitudes des participants sont-elles influencées par l'ordre de présentation des situations inclusives/ségrégatives ?* La littérature fait état de l'existence d'un effet de l'ordre dans les questionnaires. De plus, le questionnaire utilisé a déjà été analysé et validé auprès d'autres populations et un effet de l'ordre des vignettes a été démontré. La quatrième hypothèse à examiner est la variation des attitudes en fonction de l'ordre des vignettes présentées ce qui rend les attitudes des participants facilement influençables par des facteurs externes. Nous partons donc de l'hypothèse que l'ordre a une influence sur les réponses des étudiants interrogés ainsi que sur leurs attitudes dans la dernière partie du questionnaire, l'ORI, ces dernières étant plus positives si

l'ORI est précédé d'une situation inclusive. Si cette influence est vérifiée, cela rend les attitudes des participants facilement influençables par des facteurs externes.

- *La formation suivie joue-t-elle un rôle dans ces attitudes ?* La dernière hypothèse à examiner est celle selon laquelle les attitudes vont différer en fonction de la branche d'études dans laquelle les étudiants se trouvent. La littérature montre un effet non significatif de la plupart des variables relatives aux enseignants/futurs enseignants sur leurs attitudes, c'est pourquoi nous ne les analyserons pas. Cependant, la seule variable considérée comme significative a été *le suivi de cours ou modules en éducation spécialisée portant donc sur l'inclusion*. L'hypothèse est donc que les attitudes seront variables en fonction des maîtrises ou différentes formations dans lesquelles ils seront puisqu'ils suivent alors des cours différents plus ou moins axés sur l'inclusion. Ainsi, les étudiants étudiant dans des maîtrises spécialisées seront plus favorables à l'inclusion que les autres.

4. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche descriptive ayant pour objectif de fournir une image détaillée des attitudes des étudiants en sciences de l'éducation envers l'inclusion. Elle est de type descriptif dans le sens où nous nous attachons à décrire en profondeur un phénomène déjà connu et étudié. Pour ce faire, je m'appuierai sur des données récoltées auprès des étudiants interrogés que j'interpréterai. Ma démarche peut aussi être définie en tant que recherche explicative puisque j'essaie de déterminer l'influence de certaines variables sur les attitudes. Une recherche est explicative dans le sens où elle essaie de comprendre pourquoi un phénomène déjà connu et décrit est tel qu'il est. C'est ce que nous tentons de faire : il ne s'agit pas seulement de décrire les attitudes des participants mais de comprendre pourquoi ces attitudes sont telles qu'elles sont et quel rôle jouent différentes variables extérieures sur ces attitudes.

Je me situerai ainsi dans une démarche quantitative et qualitative. J'analyserai les données recueillies grâce aux questionnaires au travers de moyens statistiques et illustrerai ensuite ces résultats quantitatifs en prenant appui sur les entretiens que j'ai effectués.

Dans ce chapitre, je décrirai, dans un premier temps, le contexte de la recherche et la population concernée. Dans un second temps, je présenterai les instruments de récolte de données utilisés, les conditions de passation ainsi que les procédures d'analyse.

4.1 Contexte de la recherche

Cette recherche a pris place au sein de l'université de Genève et plus particulièrement, au sein de la faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FPSE). Le baccalauréat en sciences de l'éducation propose une formation générale sur les phénomènes et systèmes éducatifs, sur le développement, les trajectoires et les difficultés des apprenants (enfants et adultes), sur les professionnels de l'éducation et de la formation mais aussi sur la recherche en éducation et sur le travail scientifique. Cette formation de base débouche ensuite sur diverses maîtrises. Certaines, telles que l'enseignement spécialisé (MESP), l'éducation spéciale (EDS) et l'éducation précoce spécialisée (MAEPS), offrent une formation axée sur l'enseignement spécialisé, l'inclusion et le handicap tandis que d'autres, telles que la formation des adultes (FA), les sciences et technologies de l'apprentissage et de la formation (MALT) et l'analyse et intervention dans les systèmes éducatifs (AISE) sont dirigées sur d'autres types de débouchés et ne contiennent plus de cours sur l'inclusion, bien que les étudiants concernés par ces dernières maîtrises aient eu l'occasion de suivre différents cours sur le sujet pendant leur baccalauréat.

Les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation doivent être étudiées en lien avec ces différentes formations puisque certains de ces étudiants sont plus formés que d'autres sur l'inclusion, la ségrégation et les besoins éducatifs particuliers. La littérature le relève plus d'une fois, le suivi de cours sur l'éducation spécialisée et inclusive et les besoins éducatifs particuliers influence de façon non négligeable les attitudes des étudiants.

4.2 Population

Nous avons fait passer des questionnaires auprès d'étudiants de différentes branches au sein de la faculté. Nous avons décidé d'administrer le questionnaire aux étudiants pendant un cours de première année de baccalauréat intitulé « Introduction à l'enseignement spécialisé et à l'éducation spéciale » suivi par des étudiants de sciences de l'éducation, de psychologie et de psychomotricité pour la plupart. Pour ce faire, nous sommes intervenus en début de cours afin d'expliquer aux étudiants l'objectif général de la recherche tout en les invitant à participer avant de débiter le cours. Ce premier essai nous a rapporté 80 questionnaires au semestre de printemps 2014, nous avons alors recommencé l'expérience dans ce même cours au semestre d'automne 2014, auprès d'une nouvelle volée d'étudiants, obtenant ainsi 173 questionnaires de plus. Par la suite, nous avons fait passer le questionnaire auprès de 20 étudiants suivant un cours de maîtrise en éducation spéciale pendant le semestre de printemps 2015. Nous avons ainsi obtenu un total de 273 questionnaires. J'ai ensuite effectué des entretiens avec quatre étudiants de maîtrises différentes.

Notre échantillon est donc constitué de 273 individus dont 227 femmes et 46 hommes entre 17 et 50 ans. Les femmes ont une moyenne d'âge de 24 ans et les hommes une moyenne de 21.7 ans. La différence est significative, les hommes étant plus jeunes. Le deux tiers de l'échantillon vit en région urbaine (62,6%) et une minorité connaît des personnes à BEP (14,7%). De même, seuls 14,7% montrent de l'expérience dans le domaine de l'inclusion de personnes à BEP. Au niveau de la formation dans laquelle ils sont engagés, nous avons recensé 87 étudiants en baccalauréat en sciences de l'éducation, 106 étudiants en baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire, 1 étudiant en maîtrise enseignement spécialisé, 4 étudiants en maîtrise éducation précoce spécialisée, 10 étudiants en maîtrise éducation spéciale, 26 étudiants en psychomotricité, 34 étudiants en psychologie (baccalauréat et maîtrise), 3 étudiants en certificat complémentaire (en enseignement primaire, en orientation généraliste et en éducation spéciale) ainsi que 2 étudiants en design d'intérieur. Afin de faciliter les analyses, nous avons regroupé plusieurs formations comme suit dans le tableau 3.

Tableau 3 : Regroupement des formations et pourcentage d'étudiants

Catégories	Formations	Nombre	Pourcentage
1	Baccalauréat (BS, BSEP) ; certificat orientation généraliste ; design d'intérieur	196	71.8
2	Maîtrises ES et EPS ; certificat éducation spéciale	15	5.5
3	Psychomotricité	26	9.5
4	Psychologie	34	12.5
5	Maîtrise en ESP	1	0.4
6	Certificat enseignement primaire	1	0.4

4.3 Méthode

Afin d'enquêter sur les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation, j'ai utilisé deux outils différents : le questionnaire et l'entretien. Avant d'en arriver aux résultats, je m'intéresserai sur les raisons de leur utilisation pour ma recherche ainsi que sur les étapes de leur construction et passation.

4.3.1 Le questionnaire

Le questionnaire est le procédé de récolte de données le plus utilisé dans la recherche sur les attitudes (Fazio & Petty, 2008). Tel que l'expliquent Ajzen et Cote (2008), ces dernières peuvent uniquement être inférées à partir de réponses observables parmi lesquelles des « expressions verbales d'appréciation ou d'aversion » (Schwarz, 2008, p. 289). C'est pourquoi nous utiliserons des questionnaires afin d'inférer les attitudes des étudiants à partir de leur degré d'accord ou désaccord avec les affirmations sur le sujet de l'inclusion.

Le questionnaire est l'outil de mesure rapide et efficace le plus souvent utilisé dans les recherches actuelles sur les attitudes car c'est la procédure qui les reflète le mieux (Fazio & Petty, 2008). Cependant, il entraîne aussi certains biais et difficultés qui ne doivent pas être négligés. Les recherches montrent que les réponses des participants sont très dépendantes du contexte dans un questionnaire : un changement au niveau du vocabulaire utilisé dans la question, au niveau de son format ou de l'ordre des questions posées peut changer les résultats (Schwarz, 2008). Les chercheurs ont alors développé d'autres types de mesures, les mesures implicites des attitudes. Ces mesures indirectes sont basées sur la mesure du temps de réponse des participants mais il a été démontré qu'elles sont aussi dépendantes du contexte (Schwarz, 2008).

Toutes les recherches citées dans ma revue de littérature sont basées sur l'utilisation de questionnaires afin d'inférer les attitudes favorables ou défavorables des sujets. C'est une procédure directe, réaliste et facile à mettre en place.

Lors de la discussion des résultats, il faudra tout de même prendre en considération les biais entraînés par l'utilisation d'un questionnaire dans une recherche. Inconsciemment, les personnes sont toujours soumises à un effet de contexte du questionnaire. Singly (2014) parle de l'effet de cohérence qu'un individu veut donner de lui-même à autrui. De cette façon, sa réponse à une affirmation est toujours influencée par ses réponses aux propositions précédentes. Il donne l'exemple de la recherche de Schuman, Kalton et Ludwig (1983) qui ont inversé deux questions : « *Pensez-vous que les USA doivent accepter que des journalistes communistes originaires d'autres pays viennent ici et envoient chez eux des articles sur ce qu'ils ont vu ?* » et « *Pensez-vous qu'un pays communiste comme la Russie doit accepter que des journalistes américains aillent là-bas et envoient aux USA des papiers sur ce qu'il y ont vu ?* ». Le nombre de réponses affirmatives à la première question passe de 44% à 70% lorsqu'elle est posée en deuxième position puisque d'une fois qu'ils répondent que leurs

journalistes américains doivent pouvoir circuler librement, ils ne peuvent plus revendiquer l'interdiction pour d'autres (Singly, 2014, p.81).

Schwarz (2008) aussi souligne cette dépendance au contexte et plus particulièrement à l'ordre des questions. Il prend l'exemple d'un questionnaire sur la satisfaction maritale et la satisfaction de la vie en général en intervertissant les deux parties du questionnaire. Les résultats montrent que si les questions générales concernant la vie sont présentées avant, il y a une faible corrélation entre les résultats des deux parties. Par contre, si les participants répondent d'abord aux questions sur leur mariage, la corrélation est plus élevée : les individus heureux en mariage ont une plus haute satisfaction de leur vie en général et les individus malheureux en mariage une faible satisfaction générale. Le fait de commencer par les questions concernant le mariage influence les réponses à propos de leur vie puisque les questions maritales permettent d'amener à l'esprit toutes sortes d'informations sur leur mariage qu'ils incluent ensuite automatiquement dans leur représentation de leur vie.

Ce phénomène est défini par Bassili (2008) comme l'effet de réponse. Les effets de réponse sont les conditions dans lesquelles des facteurs non pertinents à l'objet de l'attitude vont tout de même influencer les réponses aux questions d'attitudes. L'ordre des questions posées, le ton des questions, leur formulation ou le contexte dans lequel elles apparaissent (questions qui les précèdent) sont différents effets de réponses. Ces « propriétés subtiles d'une question peuvent avoir un effet important sur les réponses que les participants vont donner » (p.249). D'autres effets de réponse peuvent par exemple provenir d'une tendance de la personne à choisir l'alternative de neutralité lorsqu'elle est offerte. Il y a donc beaucoup d'influences externes lorsque nous faisons passer un questionnaire concernant les attitudes. Ce sont des biais qu'on ne peut négliger lors de l'analyse des données récoltées.

C'est pourquoi, dans ce travail de recherche, nous nous intéresserons aussi à ce phénomène et à l'influence que peut avoir l'ordre de présentation des situations décrites.

4.3.1.1 Construction du questionnaire (format et contenu)

Le questionnaire utilisé dans cette recherche (annexe A) a été développé et utilisé par d'autres auteurs. C'est un questionnaire en huit versions introduit par une page de données démographiques sur les participants incluant des informations sur leur âge, genre, expérience préalable et contact avec des individus à BEP, suivie de l'échelle sur les attitudes envers l'inclusion, l'ATIS (*Attitudes towards inclusion scale*, Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick, & Gasteiger Klicpera, 2012 ; révisée en 2014), et d'un questionnaire général sur les attitudes envers l'inclusion, l'ORI (*Opinions relative to the integration of students with disabilities*, Antonak & Larrivee, 1995).

Le questionnaire a pour format l'échelle de Likert. Il s'agit du format le plus utilisé pour mesurer les attitudes (Schwarz, 2008). Cette échelle est composée de diverses affirmations par rapport auxquelles l'individu doit se situer sur une échelle de réponses allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*. Un score est attribué à chacune de ces réponses. Un score de 1 est attribué à la réponse la plus défavorable (*pas du tout d'accord*) et le score maximal est

attribué à la réponse la plus favorable. Un total des scores est ensuite calculé sur la base de toutes les réponses au questionnaire. Ce total nous indique la position de la personne à propos de l'objet de l'attitude. L'ATIS est une échelle de Likert en 5 points tandis que l'ORI est une échelle de Likert en 6 points.

Je décrirai, dans un premier temps, le format de l'échelle ATIS et les étapes de sa construction avant de faire de même avec le questionnaire ORI.

4.3.1.1.1 ATIS

L'échelle ATIS (*Attitudes towards inclusion scale*) a été développée par par Susanne Schwab, Markus Gebhardt, Elfriede M. Ederer-Fick et Barbara Gasteiger Klicpera en 2012. Ces derniers voulaient construire un nouvel instrument permettant de mesurer les attitudes d'un public général envers l'inclusion scolaire des élèves à BEP. Pour ce faire, dans une étude pilote, ils se sont appuyés sur trois instruments déjà existants : deux questionnaires allemands, le *Einstellung zur Integration in der Schule* (EIS, Reicher, 1988 ; Gebhardt et al., 2011), et le *Einstellung zur Integration* (EZI-D, Kunz, Luder, & Moretti, 2010) ainsi qu'un questionnaire anglais, le *My thinking about inclusion* (MTAI, Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998).

Le EIS a été conçu par Reicher en 1988 et testé statistiquement par Gebhardt et al. en 2011. Il contient 11 items afin de mesurer les attitudes des enseignants selon une échelle Likert en 4 points. Le EZI-D, aussi connu sous le nom PATI en anglais (*Parent attitudes to integration scales*) conçu par Palmer et al. en 1998, a été traduit en allemand par Kunz, Luder et Moretto en 2010. Il contient aussi 11 items et a été développé pour mesurer les attitudes des parents. Le MTAI a été conçu en 1998 par Stoiber, Gettinger et Goetz dans le but de mesurer les attitudes des parents et praticiens. Il contient 28 items avec une échelle de type Likert à 5 points.

Schwab et al. (2012) ont rassemblé les trois échelles en un seul questionnaire en introduisant chaque item par « Je pense que » (« Ich denke, dass ») et les ont envoyé à 351 étudiants de l'université de Graz. Les résultats montrent une bonne fiabilité des trois échelles et des moyennes élevées signifiant des attitudes positives envers l'inclusion. Ils ont ensuite sélectionné deux items de chaque échelle afin de construire leur nouvelle échelle, l'ATIS, comprenant désormais six items.

Ils ont ensuite utilisé ce questionnaire dans une autre étude avec pour objectifs de tester les caractéristiques psychométriques de l'échelle et de connaître les attitudes de la population générale vis-à-vis de l'inclusion. Ils voulaient connaître l'influence de variables telles que la nature du handicap, les caractéristiques démographiques des participants et l'ordre de présentation des situations inclusive/ségrégative sur les attitudes. Ils l'ont alors utilisé auprès de 2158 individus parlant allemand, dont 1244 personnes ont reçu le questionnaire sous forme informatique et les autres 914 sous forme papier.

Les auteurs ont créé huit versions du questionnaire comprenant trois vignettes, elles-mêmes comportant six items identiques. Les participants doivent répondre selon une échelle de Likert à 5 points allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*. Deux items sont codés à l'envers. Tel que le montre la figure 6, les quatre premières versions commencent par la situation inclusive et les quatre dernières par la version ségrégative. Les questionnaires 1 et 5 concernent un élève à handicap physique et ne se différencient que par l'ordre des situations présentées. C'est le cas pour toutes les autres versions complémentaires. Les questionnaires 2 et 6 concernent un élève ayant des difficultés d'apprentissage. Les questionnaires 3 et 7, un élève à retard intellectuel et les questionnaires 4 et 8, un élève avec des problèmes comportementaux, plus précisément un TDAH (trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité). Dans chaque questionnaire, la même vignette est décrite deux fois, une fois dans la situation inclusive et l'autre dans la situation ségrégative. Une troisième vignette décrivant un élève ordinaire aux performances moyennes dans la situation inclusive constitue la variable contrôle.

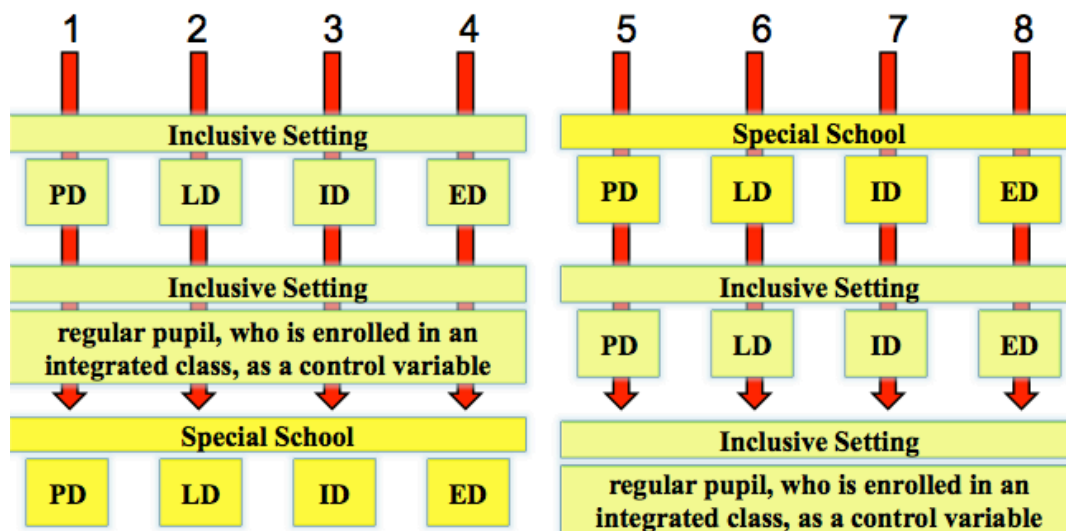


Figure 6 – Les 8 versions de l'ATIS (Hessels, 2014)

Le questionnaire commence par une brève introduction décrivant les situations inclusives et ségrégatives :

Mme Moulin enseigne dans une classe de 6^{ème} primaire Harnos (anciennement 4^{ème} primaire) avec 22 élèves, dont cinq élèves présentent des besoins éducatifs particuliers qui sont intégrés dans cette classe. Les élèves montrent des niveaux de performance différents. Une enseignante spécialisée pour l'intégration, Madame Meier, est présente pendant toutes les jours de classe afin de soutenir l'enseignement de Madame Moulin. Lisez s'il vous plaît la brève description de deux élèves de la classe de Madame Moulin et évaluez à quel point les énoncés s'appliquent pour chacun d'entre eux.

Mme Hubert enseigne dans une classe spécialisée au niveau de la 6^{ème} primaire Harnos (anciennement 4^{ème} primaire) avec 10 élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Lisez s'il vous plait la brève description de deux élèves de la classe de Madame Moulin et évaluez à quel point les énoncés s'appliquent pour chacun d'entre eux.

Ces introductions sont toujours suivies d'une même vignette décrivant un type de handicap. Les quatre descriptions de handicap sont décrites dans la figure 7 ci-dessous en allemand (annexe B, en français).

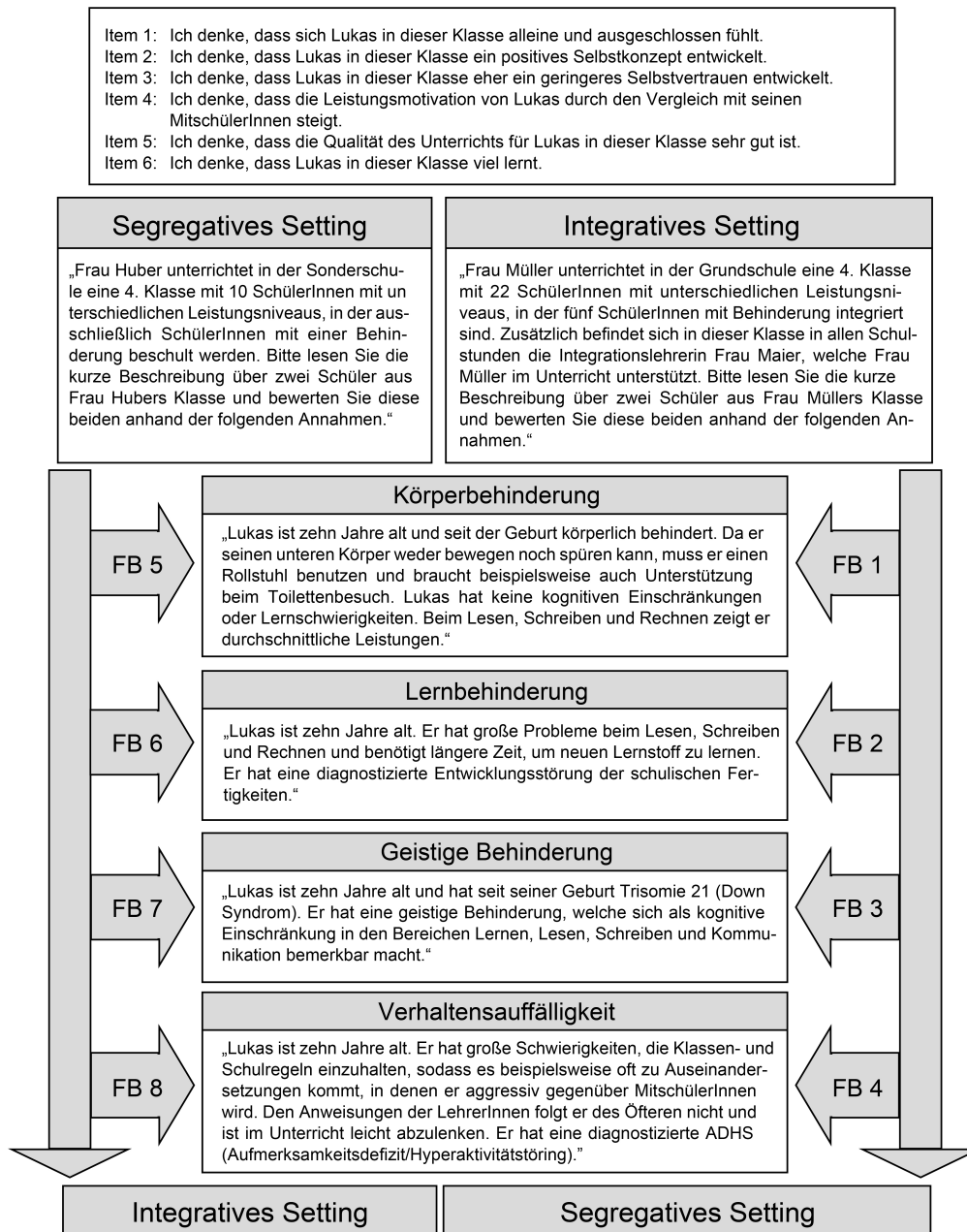


Figure 7 – Version finale de l'ATIS (Schwab et al., 2014, p. 24)

Après avoir fait passer le questionnaire, les auteurs ont analysé les résultats. Le questionnaire montre de bonnes caractéristiques psychométriques parmi lesquelles une bonne fiabilité avec une consistance interne de alpha .82.

Les attitudes sont plus positives lorsque la situation inclusive est présentée en premier et la ségrégation est vue de façon plus négative. Il n'y a pas de différence significative au niveau des attitudes envers l'élève à difficultés d'apprentissage quel que soit l'ordre de présentation des vignettes. Il y a par contre un effet de l'ordre sur les autres handicaps : le contexte ségréatif est jugé plus négativement pour l'élève avec handicap mental et l'élève avec handicap physique lorsqu'il est présenté après la situation inclusive. Au contraire, le contexte ségréatif est jugé plus positivement pour l'élève à problèmes comportementaux par les participants qui y répondent à la suite de la description inclusive que par les participants qui doivent commencer par la situation ségréative. Les attitudes pour l'élève ordinaire de la classe inclusive sont plus positives lorsque le questionnaire commence par la situation ségréative et ce, indépendamment de la nature du handicap.

Les auteurs ont ensuite analysé les moyennes pour chaque handicap et ont trouvé que les attitudes étaient plus positives pour l'inclusion d'élèves avec handicap physique avec une moyenne de 3.64, suivi des élèves avec handicap mental (3.37) et difficultés d'apprentissage (3.33), puis les attitudes les plus négatives concernaient l'inclusion des élèves à problèmes comportementaux avec une moyenne de 3.17. Les différences sont significatives entre tous les handicaps à l'exception du handicap mental et des difficultés d'apprentissages entre lesquels il n'y a pas de différence significative. Selon les auteurs, il se pourrait que ce soit dû à la similarité des situations décrivant ces deux handicaps amenant les participants à considérer les difficultés d'apprentissage comme très similaires à l'handicap intellectuel.

Dans le cadre de cette recherche, Marco Hessels, a traduit l'ATIS de l'allemand au français et l'ORI de l'anglais au français. Dans la traduction française de l'ATIS, les 6 items identiques de chaque vignette ne sont plus introduits par la phrase « Ich denke dass ».

4.3.1.1.2 ORI

L'ORI (*Opinions relative to integration of students with disabilities*) est une révision de l'ORM (*opinions relative to mainstreaming*) conçue par Larrivee et Cook en 1979 afin de mesurer les attitudes des enseignants. Cette échelle Likert à 5 points contenait 41 items au départ qu'ils ont ensuite réduit à 30. Ils l'ont fait passer à 941 enseignants en Nouvelle-Angleterre. Les résultats montrent que les attitudes deviennent plus positives au fur et à mesure que l'on monte dans le niveau d'enseignement. En 1981, Larrivee fait une autre enquête en comparant les scores des 941 enseignants de la première étude aux scores d'enseignants ayant suivi des formations continues sur l'inclusion et les stratégies d'inclusion démontrant des différences significatives dans les attitudes ce qui prouvait la validité discriminative de l'échelle.

Jusque-là, plusieurs mesures basées sur l'échelle de Likert avaient été développées afin de mesurer les attitudes envers l'inclusion. Cependant, selon Antonak et Levneh (1988), plusieurs de ces instruments ne suivaient pas les règles et critères psychométriques requis. Ils ont examiné, entre autres, l'ORM et ont conclu que l'échelle contenait des caractéristiques psychométriques satisfaisantes mais qu'elle nécessitait toutefois plusieurs modifications. L'ORM a donc été révisée. Pour l'ORI, Antonak et Larrivee ont gardé le contenu des 30 items

de l'ORM mais les ont réécrits en utilisant une terminologie plus contemporaine et inclusive remplaçant ainsi le terme « mainstreaming » par « integration », « handicaped » par « disabilities » et « child » par « student ». Ils ont changé le format des réponses pour une échelle Likert à 6 points éliminant ainsi la réponse centrale neutre qui ne donnait aucune information valable pour la recherche l'arrangement des items, et ont modifié l'arrangement des items en les mettant dans un ordre aléatoire. Les scores varient donc entre -3 et +3 et pour obtenir le score final il suffit d'additionner tous les scores et d'ajouter une constante de 90 pour éliminer les scores négatifs. Le score final varie entre 0 et 180.

Ils ont ensuite procédé à une analyse de l'échelle révisée pour vérifier sa validité en tant que mesure d'attitudes. Ils ont demandé aux participants de répondre à l'ORI et au SADP (*Scale of attitudes towards disabled persons*, Antonak, 1982). Afin d'examiner un éventuel effet de l'ordre, les auteurs ont fait deux versions : une page d'informations démographiques suivie du SADP (une page) puis de l'ORI (2 pages) ou une page d'informations démographiques suivie de l'ORI puis du SDAP. Les participants étaient des futurs enseignants suivant des modules d'enseignement en éducation spéciale ; 16% d'entre eux se destinant à l'enseignement spécialisé et 84% se destinant à l'enseignement ordinaire. Les résultats ne montrent pas de différences significatives selon l'âge, le genre, le niveau de formation, l'ethnicité, la profession et la connaissance de personnes à BEP dans leurs relations. Il n'y a pas d'effet de l'ordre puisque la moyenne des scores à l'ORI ne change pas de façon significative entre les deux versions. Après analyse des items et de l'échelle et une analyse factorielle, ils ont éliminé 5 des 30 items qui n'avaient pas de bonnes caractéristiques psychométriques. Ils ont ensuite refait des analyses et validé l'échelle. L'analyse factorielle met en évidence quatre facteurs expliquant la variance des attitudes : les avantages de l'intégration (*Benefits of integration*), la gestion de la classe intégrative (*Integrated classroom management*), la capacité perçue à enseigner à des élèves en situation de handicap (*Perceived ability to teach students with disabilities*) et l'éducation spécialisée VS l'éducation intégrative (*Special versus integrated general education*).

Pour conclure, l'objectif premier du questionnaire administré lors de cette recherche est de déterminer si les attitudes sont plutôt positives ou négatives. Dans un second temps, nous pourrions explorer une éventuelle différence d'attitudes entre les deux échelles puisque l'ORI est un questionnaire très général tandis que l'ATIS confronte le participant à des situations plus concrètes. Puis, dans un troisième temps, la mise en situation de 4 types de handicaps et l'existence de 8 versions différentes permet de vérifier l'influence de la nature du handicap et de l'ordre de présentation des situations inclusive/ségrégative. Par ailleurs, la page d'informations démographiques permettra de considérer l'influence de variables relatives au participant sur ses attitudes.

4.3.1.2 Procédure d'analyse

Notre procédure d'analyse des questionnaires se situe dans l'approche statistique descriptive. La statistique descriptive a pour but de décrire un ensemble de données relatives à un échantillon, se distinguant ainsi de l'analyse inférentielle dont le but est d'inférer un certain nombre de caractéristiques observées dans l'échantillon à la population de laquelle il est extrait (Pini, 2011, p.5). Or, notre but n'est pas d'inférer les résultats obtenus à une population plus large mais de décrire les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation. Nos données se réfèrent à une situation unique. L'approche descriptive est elle-même composée de deux situations différentes selon que l'on s'intéresse à une seule variable ou à deux variables simultanément. On parle alors d'analyse de variance univariée ou multivariée. Notre démarche d'analyse se situe, dans un premier temps, dans cette dernière puisque l'objectif est d'étudier l'effet de certaines variables qualitatives sur plusieurs variables dépendantes quantitatives prises collectivement, à savoir, les attitudes des étudiants interrogées envers les 3 différentes parties de l'échelle ATIS. Nous commencerons ainsi par une analyse multivariée afin de vérifier l'existence de différences de moyennes entre ces divers groupes. Si l'analyse montre des différences, nous continuerons, dans un second temps, avec une analyse univariée afin de les examiner. Nous cherchons ainsi à connaître le lien qui peut exister entre les attitudes et la nature du handicap, entre les attitudes et l'ordre de présentation des vignettes ou encore entre les attitudes et la formation dans laquelle les étudiants sont engagés. L'utilité de commencer par une analyse multivariée est de réduire la marge d'erreur due au hasard. Si nous ne trouvons pas d'effet des variables indépendantes sur les attitudes aux différentes échelles avec une analyse multivariée, nous pouvons arrêter l'analyse. Or, si nous commençons par faire des analyses univariées, nous aurons des chances de trouver une influence par hasard, la marge d'erreur sera ainsi plus grande.

Par la suite, nous effectuerons une analyse univariée pour l'ORI, où il s'agira d'étudier l'effet de plusieurs variables indépendantes sur les attitudes des étudiants dans l'échelle générale de l'ORI.

De cette façon, l'analyse du questionnaire se fera en deux temps. Dans un premier temps, je m'intéresserai à la tendance générale des attitudes des étudiants en Sciences de l'Education envers l'inclusion, puis, dans un second temps, j'analyserai les données en fonction de mes hypothèses grâce à des analyses de variance au moyen du logiciel statistique SPSS.

4.3.2 L'entretien

Afin de compléter les données recueillies suite à la passation des questionnaires, j'ai décidé de conduire des entretiens individuels auprès de certains étudiants. Le but était de comprendre les représentations que les participants se font du questionnaire en le lisant afin de donner plus de profondeur aux données statistiques.

Je décrirai donc ci-dessous les raisons de l'utilisation de cet outil de récolte de données ainsi que le type d'entretien utilisé. J'exposerai ensuite les conditions de passation des entretiens et la procédure d'analyse utilisée.

4.3.2.1 Utilité et types d'entretiens

De nos jours, l'enquête par entretien est pratiquée dans presque tous les domaines de la sociologie. Cet outil d'investigation permet de mettre en évidence des représentations et pratiques sociales et d'apporter des informations au bénéfice d'une recherche en cours (Blanchet & Gotman, 2010). L'entretien a plusieurs fonctions selon qu'il est parallèle, postérieur ou corrélatif à d'autres moyens d'enquête. Dans ce travail de recherche, j'ai utilisé l'enquête par entretien dans une visée d'usage complémentaire. Il s'agissait en effet d'enrichir la compréhension des données recueillies grâce au questionnaire.

Il y a différents types d'entretien selon leur structuration ou directivité. Dans un entretien directif, le discours de la personne interrogée est orienté par la liste prédéfinie de questions qui sont posées. Ce type d'entretien ne laisse pas de marge de manœuvre à la personne interrogée mais permet d'obtenir des informations précises sur une problématique précise. Toutefois, avec cette technique, il n'est pas possible d'explorer les processus mentaux sous-jacents de la personne. L'entretien non-directif, quant à lui, vise la production d'une parole libre. L'enquêteur n'interroge pas la personne, il lui demande de s'exprimer sur un sujet donné et se contente ensuite de l'écouter et laisser libre cours à son discours. Pour finir, l'entretien semi-directif combine ces deux techniques. L'enquêteur oriente la personne sur des thèmes précis au moyen de questions mais la laisse ensuite s'exprimer librement sur le sujet (Fennetau, 2015). Ce type d'entretien est le plus couramment utilisé sur les terrains de recherche car il permet de compléter des résultats obtenus au moyen d'une enquête quantitative. De ce fait, c'est ce qui a été utilisé dans cette recherche. J'ai défini mon cadre avec un ensemble de questions sur les différentes vignettes me permettant d'orienter en partie le discours sur le sujet qui m'intéressait mais les personnes étaient libres de s'exprimer à partir de ces questions.

Le discours produit par ces entretiens est un discours de type informatif dans le sens où il s'est agit de permettre au participant de faire part de ses opinions et ressentis (Kaufmann, 2010).

4.3.2.2 Conditions de passation des entretiens

Les entretiens se sont déroulés à l'université. Pour définir la population concernée, j'ai décidé de prendre un étudiant dans quatre différentes maîtrises de sciences de l'éducation. En plus de permettre un corpus diversifié et ce, par soucis de représentativité de l'échantillon, cela me permettait aussi de vérifier l'hypothèse selon laquelle la maîtrise suivie induit des représentations différentes. Un étudiant en MALT par exemple, n'aura ainsi pas les mêmes représentations qu'un étudiant en éducation précoce spécialisée dont la base même des cours est axée sur l'inclusion et ses bienfaits. J'ai interrogé deux hommes et deux femmes faisant partie de mon réseau de connaissances. Les entretiens ont duré une vingtaine de minutes et se sont déroulés à différents moments de la journée (matin, après-midi, soir). Ils ont tous été enregistrés après que les participants aient donné leur accord. Qui plus est, j'ai accompagné

l'enregistrement d'une prise de notes afin de faire ressortir les mots clés qui revenaient souvent.

La conduite d'entretiens auprès de ces quatre étudiants m'a permis d'apporter un minimum de relief aux données recueillies par les questionnaires. Pour ce faire, j'ai pris quatre versions complémentaires du questionnaire que j'ai fait passer à ces quatre étudiants. Au fur et à mesure qu'ils complétaient le questionnaire, je leur ai posé quelques questions dans le but de vérifier la validité du questionnaire et de comprendre la représentation que les participants se font du questionnaire, ce qui leur passe par la tête lorsqu'ils y répondent et leur ressenti par rapport aux différentes vignettes. Les résultats recueillis grâce aux questionnaires ont mis en évidence, entre autres, le manque d'influence de l'ordre des vignettes sur les attitudes des étudiants et des attitudes variables en fonction du handicap. Ces entretiens m'ont donc permis de vérifier ces informations.

Pour ce faire, j'ai sélectionné les versions 1,5 et 4,8 du questionnaire et, en les relisant, j'ai construit un guide de questions (annexe C).

4.3.2.3 Procédure d'analyse des entretiens

Dans ce type d'entretiens, l'analyse se fait sur le contenu. Il s'agit donc de découper le corpus selon les thématiques abordées et de comparer les découpages des différents entretiens grâce à une grille d'analyse. J'ai donc procédé au moyen d'une analyse thématique afin de vérifier la cohérence inter-entretiens (Blanchet & Gotman, 2010). Le but de cette manière de procéder est de repérer des variations au sein des thèmes découpés et d'essayer de les expliquer. De cette façon, j'ai divisé les réponses en trois parties distinctes : la différenciation en fonction du handicap concerné, l'effet de l'ordre dans le questionnaire et la critique du questionnaire par les participants (annexe E). Les résultats de cette analyse seront discutés lors la discussion et interprétation de résultats en complément de l'analyse faite grâce aux questionnaires.

L'objectif des entretiens est donc, avant tout, d'apporter une meilleure compréhension aux données récoltées grâce aux questionnaires. Le contenu des entretiens servira à illustrer les résultats obtenus et mettre en lumière ce qui se passe dans la tête des participants lorsqu'ils répondent comme ils le font.

5. Résultats

5.1 Fidélité

Nous avons calculé les alphas de Cronbach de chacune des situations de l'ATIS ainsi que de l'ORI. Les différentes valeurs sont de .44 pour la situation de l'enfant ordinaire, de .78 pour la situation de l'enfant à BEP inclus dans une classe ordinaire, de .78 pour la situation de l'enfant à BEP dans une classe spécialisée et de .83 pour l'ORI. La fidélité est ainsi garantie dans l'ORI et dans les situations concernant les élèves à BEP. Pour ce qui est de la situation décrivant l'élève ordinaire, la faible valeur de l'alpha de Cronbach démontre que cette échelle n'est pas fidèle. Ceci peut s'expliquer par le fait que les items 1 et 6 sont codés à l'envers. Si les étudiants sont inattentifs et répondent dans la même tendance de valeurs qu'au 4 autres items, ils donnent en fait l'opinion contraire à celle des autres items.

5.2 Attitudes générales et attitudes ATIS vs ORI

Afin de permettre la comparaison entre les deux instruments, nous avons transformé l'ORI en une échelle Likert à 5 points. Ainsi, les moyennes théoriques de l'ATIS et de l'ORI sont de 3 points. Le tableau 4 montre les moyennes et écarts-types des scores à l'ATIS et à l'ORI recodé, selon le handicap présenté dans l'ATIS.

Tableau 4 : Moyennes (M) et écarts-types (SD) descriptifs des scores dans l'ATIS et l'ORI recodé en échelle Likert à 5 points

Handicap		ATIS	ORI_5 points
Physique	M (SD)	3.50 (.63)	3.16 (.43)
Difficultés d'apprentissage	M (SD)	3.30 (.58)	3.32 (.42)
Intellectuel	M (SD)	3.19 (.74)	3.11 (.38)
TDAH	M (SD)	2.84 (.74)	3.04 (.46)
Total (N=267)	M (SD)	3.21 (.71)	3.17 (.44)

Les moyennes descriptives varient entre 3.04 et 3.5 aux deux instruments, excepté dans l'ATIS concernant l'élève avec TDAH, pour lequel la moyenne est de 2.84 et donc inférieure à la moyenne théorique de 3. Lorsque nous regardons la totalité des questionnaires, indépendamment du handicap concerné, nous pouvons constater une faible différence des moyennes à l'ATIS et à l'ORI, tout de même en faveur de l'ATIS. Ces résultats descriptifs sont légèrement au-dessus ou à proximité de la moyenne théorique des deux échelles. Globalement, ces valeurs suggèrent que les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation envers l'inclusion sont des attitudes neutres à tendance positives que nous pouvons interpréter comme des attitudes en accord avec le principe d'inclusion sans pour autant qu'ils soient totalement en faveur de l'inclusion.

Une analyse de variance a démontré que la différence de moyennes entre l'ATIS et l'ORI n'est pas la même selon le handicap décrit. Les attitudes peuvent donc être plus ou moins positives à l'ORI en fonction du handicap.

Nous avons alors effectué des T-Test comparant les groupes ATIS et ORI_5 points pour les 4 handicaps. Les résultats suggèrent que, lorsque le questionnaire décrit un élève à handicap physique, les attitudes sont plus positives lorsque les participants doivent évaluer une situation concrète (ATIS) que lorsqu'ils doivent évaluer l'inclusion en général (ORI) ($t[51]=4.33, p<.001$). Lorsque le questionnaire décrit un élève avec difficultés d'apprentissage, le T-Test révèle qu'il n'y a pas de différences significatives entre les attitudes envers l'inclusion concrète d'un élève avec difficultés d'apprentissage et les attitudes envers l'inclusion en général ($t[74]=.05, ns$). Cela peut s'expliquer par le fait que l'ORI décrit plutôt des difficultés d'apprentissage, ce n'est donc pas surprenant. Dans les questionnaires sur l'élève ayant une déficience intellectuelle, le T-Test montre aussi une différence non significative entre les attitudes à l'ATIS et les attitudes à l'ORI ($t[53]=1.09, ns$). Pour finir, le T-Test concernant les questionnaires sur l'élève avec TDAH montre une différence significative en faveur de l'ORI. Les attitudes sont plus positives lorsque les participants doivent évaluer l'inclusion en général d'un élève à BEP que lorsqu'ils sont confrontés à la situation concrète de l'inclusion d'un élève ayant un TDAH ($t[51]=-2.29, p<.05$). Les attitudes sont ainsi plus positives dans l'ATIS lorsqu'il s'agit de l'inclusion d'un élève à handicap physique et au contraire plus positives dans l'ORI lorsqu'il s'agit de l'inclusion d'un élève ayant un TDAH. Il n'y a, par contre, pas de différences significatives entre les attitudes à l'ATIS et à l'ORI pour les difficultés d'apprentissage et la déficience intellectuelle.

5.3 Influence du handicap et de l'ordre de présentation des vignettes

Lors de cette analyse, les trois échelles de l'ATIS seront nommées comme suit : ATIS pour la situation de l'enfant à BEP inclus, ATIS_SPECIAL pour la situation de l'enfant à BEP ségrégué et ATIS_N pour la situation de l'enfant ordinaire.

Le tableau 5 montre les moyennes et écarts-types des scores pour l'inclusion d'un enfant à BEP (ATIS), en fonction du type de handicap présenté et de la version du questionnaire. Le tableau 6 montre les moyennes et écarts-types des scores pour la ségrégation d'un élève à BEP (ATIS_SPECIAL) selon les mêmes variables.

Tableau 5 : Moyennes et écarts-types pour la vignette inclusion de l'ATIS selon le handicap et la version du questionnaire

Handicap	Version	Moyennes (M)	Ecart-types (SD)
Physique	1	3.41	.58
	5	3.60	.69
Difficultés d'apprentissage	2	3.24	.67
	6	3.41	.49
Intellectuel	3	3.22	.65
	7	3.10	.84
TDAH	4	2.82	.76
	8	2.84	.72

Tableau 6 : Moyennes et écarts-types pour la vignette ségrégation de l'ATIS selon le handicap et la version du questionnaire

Handicap	Version	Moyennes (M)	Ecart-types (SD)
Physique	1	3.39	.78
	5	3.23	.52
Difficultés d'apprentissage	2	3.56	.74
	6	3.18	.51
Intellectuel	3	3.53	.73
	7	3.28	.68
TDAH	4	3.23	.76
	8	2.38	.62

Les moyennes et écart-types de l'ATIS pour l'enfant sans handicap se trouvent dans le tableau 7. Les moyennes varient entre 3.05 et 3.52 selon l'ordre de présentation des situations inclusives/ségrégatives et le type de handicap.

Tableau 7 : Moyennes (M) et écarts-types (SD) de l'ATIS pour l'enfant ordinaire

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
M	3.52	3.47	3.34	3.05	3.28	3.46	3.46	3.28
SD	.50	.52	.45	.49	.47	.37	.53	.56

Un T-Test comparant les groupes ATIS et ATIS_N a montré que les attitudes sont plus positives pour l'enfant sans handicap que pour l'enfant à BEP inclus dans la classe ordinaire ($t[258] = -2.72, p < .01$).

Dans un second temps, nous avons effectué une analyse de variance afin de vérifier l'effet du type de handicap, de l'ordre de présentation et de l'interaction entre handicap et ordre sur les attitudes des participants aux trois parties de l'ATIS combinées. Les résultats révèlent un effet

significatif du type de handicap ($F[9, 254]=7.47, p<.001, \text{Partial } \eta^2=.08$), de l'ordre de présentation ($F[3, 254]=8.11, p<.001, \text{Partial } \eta^2=.09$) ainsi que de l'interaction des deux variables ($F[9, 254]=2.28, p<.05, \text{Partial } \eta^2=.03$), ce dernier signifiant que les attitudes peuvent être plus positives pour certains handicaps si l'inclusion est présentée avant mais plus positives pour d'autres si la ségrégation est présentée avant.

Il existe donc des différences et afin de savoir quels groupes sont différents des autres, nous examinons l'effet des diverses variables sur chacune des 3 parties de l'ATIS. Les résultats montrent un effet significatif de l'ordre uniquement pour l'ATIS_SPECIAL ($F[1, 254]=22.73, p<.001, \text{Partial } \eta^2=.09$), un effet significatif du type de handicap pour l'ATIS ($F[3, 254]=10.92, p<.001, \text{Partial } \eta^2=.12$), pour l'ATIS_SPECIAL ($F[3, 254]=10.51, p<.001, \text{Partial } \eta^2=.11$) et pour l'ATIS_N ($F[3, 254]=4.59, p<.005, \text{Partial } \eta^2=.05$) ainsi qu'un effet significatif de l'interaction des deux variables pour l'ATIS_SPECIAL ($F[3, 254]=3.08, p<.05, \text{Partial } \eta^2=.04$) et l'ATIS_N ($F[3, 254]=2.66, p<.05, \text{Partial } \eta^2=.03$).

L'ordre n'a pas d'effet significatif sur les attitudes envers l'inclusion. Cependant, les attitudes sont plus positives pour la ségrégation si l'inclusion est présentée avant ($M=3.43$ et $SD=0.6$ si inclusion présentée avant et $M=3.02$ et $SD=0.6$ si ségrégation présentée avant). Les données récoltées lors des entretiens confirment ce résultat. Il n'y a eu d'effet de l'ordre sur aucun des quatre individus interrogés. Ils ne se sont pas sentis influencés par les vignettes de situations opposées car tous avaient déjà des idées bien précises au sujet de l'inclusion, de la ségrégation et de leurs bienfaits respectifs.

Une analyse post-hoc montre que les attitudes sont plus négatives pour le TDAH quel que soit l'ordre de présentation, que l'inclusion est évaluée plus positivement pour un élève à handicap physique qu'un élève à déficience intellectuelle et que les effets perçus de l'inclusion d'un enfant avec des difficultés d'apprentissage sur l'enfant sans handicap sont significativement plus positifs que les effets de l'inclusion d'un élève à TDAH. Il existe ainsi une différence significative des attitudes à l'ATIS entre le handicap physique et le handicap intellectuel ainsi qu'entre le handicap physique et le TDAH. Dans les deux cas, l'inclusion est évaluée plus positivement pour le handicap physique. Il existe aussi une différence significative entre les difficultés d'apprentissage et le TDAH en faveur des difficultés d'apprentissage. Les informations collectées dans nos entretiens permettent de valider et préciser ces résultats. L'étudiant en MALT interrogé est en effet plus négatif dans sa perception de l'élève en situation de handicap mental que dans celle de l'élève en situation de handicap physique. Il pense que, contrairement à l'élève avec un handicap intellectuel, l'élève ayant un handicap physique peut tout à fait s'intégrer et réussir dans une classe ordinaire. L'étudiant en FA, quant à lui, a une opinion bien arrêtée sur les bénéfices du système ordinaire et considère qu'un élève ayant un TDAH sera en marge de la classe ordinaire et causera top de turbulences pour les autres. Concernant l'ATIS_SPECIAL, les attitudes sont significativement plus négatives pour le TDAH. C'est le seul handicap significativement différent des autres. L'étudiant en FA interrogé percevait l'élève avec un TDAH plus négativement que l'élève ayant un handicap intellectuel et considérait que, même dans une situation ségrégative, il poserait plus de problèmes en classe. Dans l'ATIS_N, il existe une différence significative

entre le TDAH et les difficultés d'apprentissage. Les étudiants perçoivent des effets plus positifs pour l'enfant sans handicap lorsque l'enfant à BEP inclus a des difficultés d'apprentissage. Au contraire, ils ont plus négatifs pour les effets de l'inclusion d'un élève à TDAH. Le handicap perçu plus positivement dans cette situation est le trouble d'apprentissage, suivi du handicap physique, de la déficience intellectuelle et pour finir, du TDAH. Cependant, il n'y a pas de variation significative entre les trois premiers BEP, il s'agit plutôt d'une tendance.

De plus, l'effet de l'interaction est différent selon le handicap. L'ordre de présentation a un effet sur la différence d'attitudes selon le handicap.

Concernant le deuxième instrument de mesure, l'ORI, le tableau 8 montre les moyennes et écart-types. Les moyennes fluctuent entre 3.65 et 4 selon la version et le type de handicap présentés dans l'ATIS.

Tableau 8 : Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores à l'ORI

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
M	3.73	3.96	3.75	3.66	3.86	4.00	3.71	3.65
SD	.53	.54	.49	.48	.49	.49	.44	.60

Une analyse de variance a montré un effet significatif du type de handicap sur les attitudes à l'ORI ($F[3, 236]=4.73, p<.005, Partial \eta^2=.06$) tandis que l'ordre de présentation des vignettes ($F[1, 236]=.20, ns$) et l'interaction des deux variables ($F[3, 236]=.31, ns$) a un effet non significatif sur les attitudes à l'ORI.

Les attitudes sont plus positives pour les difficultés d'apprentissage ($M=3.98, SD=.06$), suivi de handicap physique ($M=3.80, SD=.07$), de la déficience intellectuelle ($M=3.73, SD=.07$) et, finalement, elles sont plus négatives pour le TDAH ($M=3.65, SD=.07$).

Une analyse post-hoc suggère des différences significatives entre les difficultés d'apprentissage et la déficience intellectuelle et entre les difficultés d'apprentissage et le TDAH. Les attitudes à l'ORI seront donc significativement plus positives si l'ATIS se réfère à un élève avec des difficultés d'apprentissage que si l'ATIS décrit un élève à déficience intellectuelle ou ayant un TDAH. Ces résultats ne sont toutefois pas étonnants puisque la formulation des items de l'ORI est plutôt ciblée sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

5.4 Influence de la formation

Pour finir, nous avons effectué une analyse de variance afin de vérifier l'effet de la formation suivie, de l'expérience dans le domaine de l'intégration de personnes à BEP et de l'interaction entre la formation et l'expérience sur leurs attitudes dans l'ATIS et dans l'ORI.

Le tableau 9 montre les moyennes descriptives et les écarts-types des scores des différents regroupements de formation à l'ATIS et à l'ORI.

Tableau 9 : Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores à l'ATIS et à l'ORI selon formation dans laquelle sont engagés

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
ATIS	M (SD)	3.43 (.09)	3.01 (.18)	3.20 (.14)	3.17 (.17)
ORI 5 points	M (SD)	3.25 (.06)	3.32 (.12)	2.97 (.10)	3.13 (.11)

Ce tableau indique que les scores à l'ATIS sont plus élevés chez le groupe 1 (N=196), suivi du groupe 3 (N=26), du groupe 4 (N=34) et finalement, plus bas dans le groupe 2 (N=15)¹. De mêmes, l'analyse descriptive montre des scores plus élevés chez les participants ayant de l'expérience que chez ceux qui n'en ont pas.

Cependant, les résultats de l'analyse de variance ANOVA révèlent que la formation ($F[3, 265]=1.87$, ns) et l'expérience ($F[1, 265]=.01$, ns), prises comme variables seules, n'ont pas d'effet significatif sur les attitudes à l'ATIS, mais que l'interaction des deux variables ($F[3, 265]=2.91$, $p<.05$, $Partial\ Eta^2=.03$), a une influence significative. Les étudiants des groupes 1 et 4 ayant de l'expérience sont plus positifs que ceux qui n'en ont pas, tandis que les étudiants des groupes 2 et 3 sans expérience sont plus positifs que ceux qui en ont. Le type de formation dans laquelle les participants sont engagés a donc un effet sur leurs attitudes en fonction de leur expérience ou manque d'expérience dans le domaine de l'intégration.

Concernant le deuxième instrument, l'ORI, nous pouvons constater dans le tableau 9 que les scores sont plus élevés chez le 2^e groupe, suivi du 1^{er} groupe, du 4^e groupe et finalement, ils sont plus bas chez le 3^e groupe. A l'inverse de l'ATIS, l'analyse révèle que les scores sont plus élevés chez les participants n'ayant pas d'expérience.

Cependant, là encore, les résultats de l'analyse de variance révèlent que la formation ($F[3, 234]=2.43$, ns) et l'expérience ($F[1, 234]=2.99$, ns), prises comme variables seules, n'ont, à nouveau, pas d'effet significatif sur les attitudes à l'ORI, et que c'est l'interaction des deux variables ($F[3, 234]=2.26$, $p<.01$, $Partial\ Eta^2=.05$) qui a une influence significative. Ceci signifie que selon l'expérience et le type de formation, il y a une différence d'attitudes. Les étudiants des groupes 1, 3 et 4 ayant de l'expérience sont plus positifs tandis que les étudiants du 2^e groupe sans expérience sont plus positifs que ceux qui en ont.

¹ Groupe 1 = BS, BSEP, certificat orientation généraliste, design d'intérieur ; Groupe 2 = MES, MAEPS, certificat ES ; Groupe 3 = psychomotricité ; groupe 4 = psychologie

6. Discussion

Cette recherche a pour but de valider les résultats des recherches conduites sur le sujet des attitudes envers l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans des classes ordinaires, tout en examinant, dans le cas présent, les attitudes d'une population qui jusqu'ici n'avait pas encore été étudiée. De plus, nous nous interrogeons sur la possibilité que les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation ne soient, en réalité, pas aussi positives que nous pourrions le penser. Nous avons choisi d'investiguer l'influence de plusieurs facteurs sur ces attitudes, en particulier, le type d'instrument choisi pour évaluer leurs attitudes, le type de handicap de l'enfant à inclure, l'ordre de présentation des situations dans l'ATIS ainsi que la formation suivie par les étudiants et leur expérience dans le domaine de l'intégration d'élèves à BEP.

Nos résultats ont confirmé certaines de nos hypothèses et en ont réfuté d'autres. Dans cette partie de notre travail, nous nous baserons sur nos résultats afin de discuter les questions de recherche et hypothèses qui ont guidé ce mémoire.

Puisque les sciences de l'éducation visent, entre autres, à sensibiliser et introduire les étudiants sur l'inclusion, les besoins éducatifs particuliers et l'enseignement spécialisé, notre première hypothèse était que leurs attitudes générales envers l'inclusion sont positives, ce qui se traduirait par des scores élevés aux questionnaires. Les résultats ont révélé des scores légèrement au-dessus ou à proximité des moyennes théoriques des deux échelles utilisées dans les questionnaires, suggérant des attitudes neutres à tendance positives envers l'inclusion. Ces moyennes peuvent alors être interprétées comme un accord avec les principes d'inclusion. Cependant, ces résultats doivent être mis en perspective par un effet possible de désirabilité sociale selon laquelle les étudiants, de par la faculté dans laquelle ils sont, se sentiraient quelque peu « forcés » à répondre positivement au sujet de l'inclusion. Les résultats seraient, dans ce cas, légèrement plus positifs qu'ils ne le sont en réalité. C'est une possibilité à prendre en compte car, comme Schwab et al. (2012, 2014) l'ont montré, les attitudes peuvent facilement être manipulées par des variables externes. C'est donc l'effet de ces différentes variables que l'on a investigué à travers nos questionnaires.

Par ailleurs, afin de pouvoir réellement classer les moyennes obtenues dans des catégories d'attitudes positives, neutres ou négatives, il faudrait des points de référence raison pour laquelle, la vignette de l'enfant tout-venant devait servir de variable contrôle. Cependant, même pour un élève ordinaire, il n'aurait pas été possible d'obtenir le score maximum pour certains items tels que « *la qualité d'enseignement dans cette classe sera très bonne* », « *va beaucoup apprendre dans cette classe* » ou encore, de totalement réfuter l'item « *se sent plutôt seul et exclus* ». Ce manque de point de référence conduit à ce que l'interprétation de scores en attitudes puisse être quelque peu biaisée et éventuellement sous-valorisée.

Grâce à l'utilisation de différentes versions du questionnaire, les effets des différents types de handicap et de l'ordre de présentation des vignettes ont pu être examinés. La population étant

issue de diverses formations au sein de la même faculté, nous avons aussi pu étudier les effets d'une formation plus ou moins axée sur l'inclusion. Pour finir, le fait d'utiliser deux instruments dans un même questionnaire, à savoir l'ATIS et l'ORI, nous a permis de vérifier l'influence de la généralisation vs la confrontation plus concrète sur les attitudes.

Comme l'ont montré de multiples recherches par le passé, le type de handicap a joué un rôle très important sur les attitudes des participants. L'influence du type de handicap sur les attitudes envers l'inclusion n'est pas surprenante. La littérature l'a sans cesse démontré, les attitudes sont plus positives envers les troubles physiques et sensoriels et elles sont particulièrement plus négatives envers les troubles émotionnels et comportementaux (Avramidis et al., 2000 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007 ; Soodak et al., 1998). Les résultats à l'ATIS montrent que les étudiants sont plus positifs envers l'inclusion d'élèves en situation de handicap physique tandis que les attitudes envers l'inclusion d'élèves ayant des problèmes comportementaux sont les plus négatives. Les attitudes envers l'élève ayant des difficultés d'apprentissage ou un trouble intellectuel se retrouvent au centre. Les attitudes sont significativement plus favorables envers l'élève à handicap physique qu'envers l'élève ayant un handicap intellectuel ou un TDAH, de même qu'elles sont significativement plus favorables envers l'élève ayant des difficultés d'apprentissage qu'envers celui ayant un TDAH. Lors de l'étude pilote de Schwab et al. (2012, 2014), les attitudes avaient été plus positives envers le handicap physique, suivi du handicap intellectuel, des difficultés d'apprentissage et pour finir, les participants s'étaient montrés plus négatifs envers les troubles du comportement. Dans notre recherche, les attitudes envers les troubles d'apprentissage sont plus positives que celles envers le handicap intellectuel. Toutefois, les différences d'attitudes dans ces deux cas ne sont pas significatives. Le manque de différence d'attitudes envers ces deux types de difficultés peut éventuellement s'expliquer par le fait que les participants considèrent le retard de développement de l'apprentissage et la déficience intellectuelle comme deux problématiques similaires (Schwab et al., 2012, 2014). D'ailleurs, les descriptions de cas dans nos questionnaires utilisent toutes deux les termes de difficultés d'apprentissage et de difficultés en lecture ce qui peut amener le participant à les considérer de façon semblable. Les entretiens menés ont permis de mettre en évidence cette différence d'attitudes selon le type de handicap.

Les attitudes à l'ORI sont aussi influencées par le type de handicap. Elles étaient plus positives lorsque l'ATIS décrivait un élève avec des troubles d'apprentissage, suivi du handicap physique, de la déficience intellectuelle et pour finir du TDAH. Les résultats ont mis en évidence une différence significative entre les difficultés d'apprentissage d'une part, et le handicap intellectuel et le TDAH de l'autre. La différence d'ordre entre le trouble physique et les difficultés d'apprentissage à l'ATIS et à l'ORI n'est pas surprenante lorsque l'on considère le fait que l'ORI est un instrument décrivant plutôt des élèves avec des troubles d'apprentissage.

Par ailleurs, la perception des effets positifs de l'inclusion pour un élève ordinaire dépend aussi du type de handicap. Les participants considèrent que l'impact de l'inclusion d'un élève ayant des difficultés d'apprentissage sur l'élève ordinaire sera plus positif alors qu'ils sont plus négatifs concernant les effets de l'inclusion d'un élève ayant un TDAH. Les résultats

mettent ainsi en évidence le fait qu'il faille prendre en compte les influences différentes des handicaps lorsque nous examinons les attitudes envers l'inclusion et son effet sur les autres élèves de la classe.

Ce qui ressort surtout de ces résultats, c'est la préoccupation concernant les problèmes comportementaux et émotionnels. Cette préoccupation est constante chez les futurs enseignants et les enseignants dans toutes les recherches menées jusqu'ici. La littérature fait état de préoccupations internationales concernant l'inclusion d'élèves ayant des troubles du comportement (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007 ; Sharma et al., 2006 ; Subban & Sharma, 2006). Le plus gros défi actuel est la promotion de l'inclusion de ces élèves (Schwab, 2015 ; Schwab & Hessels, 2015). Que faire de ces élèves, où les placer ? Les résultats montrent de faibles valeurs pour l'inclusion comme pour la ségrégation des élèves à TDAH, quelle est donc leur place ? Et est-ce une bonne chose pour l'enfant de le placer dans une classe ordinaire malgré les discriminations et préoccupations encore très présentes ? Les recherches appuient sur la nécessité de revoir les programmes de formation afin de préparer les enseignants à gérer les élèves ayant des troubles de comportement et de les familiariser avec diverses stratégies d'enseignement afin de répondre à leurs besoins spécifiques, de même que la nécessité de leur apporter plus de soutien en terme de ressources humaines et matérielles (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis et al., 2010 ; Soodak et al., 1998 ; Wilkins & Nietfeld, 2004).

L'autre point que ces résultats soulèvent est le fait que les études investiguant les attitudes envers l'inclusion qui ne se réfèrent pas à un handicap en particulier sont plus limitées dans l'interprétation et la généralisation des résultats. Nos résultats ainsi que ceux de notre revue de littérature le démontrent, les attitudes sont positives envers l'inclusion d'élèves ayant des troubles physiques ou sensoriels mais elles sont souvent défavorables à l'inclusion d'élèves ayant des troubles émotionnels ou comportementaux (Avramidis et al., 2000 ; Hastings & Oakford, 2003). Une recherche investiguant les attitudes envers l'inclusion en général n'aboutira pas aux mêmes résultats que si les participants doivent évaluer l'inclusion de différents handicaps. Les résultats sont donc biaisés par l'utilisation de termes généraux comme « inclusion » ou « besoins éducatifs particuliers ». Il faut, de ce fait, interpréter avec précaution les résultats des recherches de notre revue de la littérature qui ne portent que sur l'inclusion en général. Toutefois, l'utilisation des descriptions de handicap n'est pas non plus une solution à ce problème puisqu'à l'intérieur d'une même catégorie de troubles telle que les problèmes de comportement, il peut y avoir des attitudes différentes. Schwab (2015) a ainsi montré au travers de l'utilisation de l'ATIS avec des descriptions d'un élève ayant un TDAH et d'un élève à traits autistiques que les attitudes de la population autrichienne sont plus positives pour l'inclusion de l'élève à TDAH. Or, tous deux font partie de la même catégorie de troubles, les troubles du comportement. Par ailleurs, le problème de faire ce type d'études est que la classification des handicaps va à l'encontre des principes de l'inclusion. L'utilisation de catégories de handicap va dans le sens de la séparation et de la stigmatisation. L'inclusion veut, au contraire, déconstruire ces catégories (Hass, 2012). Cette volonté a conduit à la création du concept d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » (Garel, 2010). Ce terme permet alors de prendre en compte les problèmes spécifiques d'un élève en lien avec une déficience ou un trouble ainsi que ses besoins en ressources pour pallier aux difficultés

qui en résultent sans se focaliser uniquement sur ses manques et son handicap. Les catégorisations, quant à elles, entraînent une stigmatisation et une mise en avant des difficultés de l'élève. Cette tension entre inclusion et catégorisation de handicap est très présente de nos jours. Nous souhaitons rejeter les étiquettes stigmatisantes qui peuvent conduire à la discrimination et l'exclusion, or c'est cet étiquetage spécifique qui permet actuellement aux élèves à BEP de recevoir des aides individualisées. Ce paradoxe actuel reste aujourd'hui encore sans solution puisque l'octroi de prestations pour élèves et adultes en situation de handicap a pour clé d'entrée le diagnostic catégoriel. Nous utilisons le terme de « besoins éducatifs particuliers » afin de rassembler les différentes catégories et parer à la marginalisation des élèves concernés tout en maintenant les diagnostics par catégorisation pour la reconnaissance du handicap et l'octroi d'aides financières. Nous devons, à l'avenir, trouver le moyen de dé-catégoriser tout en évitant la désindividualisation éducative et en conservant le droit aux prestations financières (Haas, 2012).

Remarquons aussi que nos résultats font état d'attitudes plus positives pour l'enfant ordinaire que pour l'enfant à BEP dans la classe inclusive ce qui signifie que les étudiants considèrent l'impact de l'inclusion comme plus bénéfique pour un enfant sans handicap que pour un enfant à BEP. Beaucoup d'études font état des effets positifs de l'inclusion pour les enfants sans handicap tels que l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit et l'apprentissage qu'ils n'ont pas besoin d'être parfaits pour avoir de la valeur (Balboni & Perdabissi, 2000 ; Kavyla, Georgiadi, & Tsakiris, 2007 ; Peck, Staub, Gallucci, & Schwartz (2004). Les recherches montrent d'ailleurs que les parents d'élèves ordinaires sont plus positifs sur les effets de l'inclusion sur leurs enfants que les parents d'enfants à BEP qui ont plusieurs préoccupations quant à la qualité de l'enseignement, le manque de ressources ou le manque de formation des enseignants (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010).

Il faut cependant faire attention au fait que ces résultats pourraient aussi être dus à une vision relativement négative du handicap dans laquelle le fait d'inclure un élève à BEP permettrait à l'élève ordinaire de relativiser ses performances moyennes et d'augmenter son estime de soi par une comparaison sociale descendante. Ainsi, il se peut que les étudiants considèrent que la présence d'un élève à BEP permet à l'élève ordinaire d'utiliser la comparaison vers le bas et d'ainsi maintenir son estime de soi, voire de l'augmenter. Deux des entretiens ont d'ailleurs permis de vérifier cette éventualité puisque l'étudiant en formation des adultes a précisé que le fait d'être dans une classe avec un élève à TDAH permettrait à l'élève ordinaire de « se sentir meilleur que Lucas parce qu'il a moins de problèmes » et que l'élève en MALT a relevé le fait que la présence d'un élève ayant un handicap « même si c'est seulement un handicap moteur, peut être que ça augmentera sa confiance en lui ce qui lui permettra d'être plus motivé et d'avoir de meilleures notes ».

Les questionnaires sont constitués, d'une part, de l'échelle ATIS qui décrit des situations de cas et est donc accessible à une plus vaste population (Schwab et al., 2014 ; Schwab, 2015) et, d'autre part, de l'échelle ORI qui est un instrument général évaluant les attitudes envers le concept et la philosophie de l'inclusion. Des résultats plutôt surprenants montrent que les attitudes ne sont pas forcément plus positives à l'ORI. Nous avons fait l'hypothèse qu'elles

seraient plus favorables dans le deuxième instrument car il est plus général, les participants doivent alors plutôt évaluer les principes de l'inclusion. Notre revue de littérature a en effet mis en évidence que les attitudes sont plus positives envers la philosophie de l'inclusion qu'envers la mise en œuvre concrète de pratiques inclusives (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003 ; Kraska & Boyle, 2014). Dans l'ATIS, étant donné que des situations plus concrètes sont décrites, le participant, confronté à la réalité des difficultés de l'élève à intégrer, aurait ainsi pu se montrer plus défavorable à son inclusion. Or, les résultats montrent que les attitudes sont plus positives dans l'ORI lorsque le questionnaire parle de l'inclusion d'un élève ayant un TDAH tandis qu'elles sont plus positives dans l'ATIS pour l'élève ayant un handicap physique. Le cas de l'élève avec TDAH peut aisément s'expliquer par la vision plus négative qu'ont les participants, ainsi que la population en général, à propos de ces élèves. Comme nous l'avons déjà remarqué, ces enfants sont source de beaucoup de préoccupations et leurs problèmes de comportement sont perçus de manière très négative. De cette façon, confrontés à la description de ce trouble, les participants se montrent plus négatifs que lorsqu'ils doivent ensuite répondre à des questions plus générales sur l'inclusion. Nous pouvons tout de même imaginer que les descriptions de l'ATIS ont ensuite une influence sur leur évaluation de l'ORI puisque si nous observons les moyennes descriptives à l'ORI (tableau 4), nous pouvons voir que les attitudes envers l'inclusion sont plus défavorables dans les questionnaires faisant référence à un élève avec TDAH. Les attitudes sont ainsi plus positives à l'ORI que dans l'ATIS pour ce type de trouble mais les résultats attestent tout de même du problème que soulèvent les enfants ayant des troubles du comportement au moyen de scores plus bas que pour les autres troubles.

A l'inverse, le handicap physique est vu, à travers la littérature, comme le handicap posant le moins de problèmes et de préoccupations (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis & Norwich, 2002 ; Bradshaw & Mundia, 2006 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007). L'inclusion d'élèves ayant des troubles moteurs est perçue comme une réalité facile à mettre en œuvre et n'entraînant aucune difficulté, pour eux ou pour les autres élèves, puisque leurs capacités cognitives sont semblables. La seule préoccupation relevée est l'organisation nécessaire de l'environnement structurel. Les enseignants et futurs enseignants se sentent confiants et à l'aise dans leurs compétences à intégrer cette catégorie d'élèves. Nos résultats confortent ces faits puisque les étudiants se montrent plus favorables dans l'évaluation de l'inclusion d'un élève à handicap physique que lorsqu'ils doivent évaluer l'inclusion d'élèves à BEP en général sans vraiment savoir à quels enfants ils ont à faire.

Concernant les deux derniers troubles, les résultats ne montrent pas de différences significatives des attitudes aux deux instruments. Cela n'est pas très surprenant pour les difficultés d'apprentissage. L'ORI décrit en effet des élèves à besoins éducatifs. Or, généralement, lorsque nous parlons d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire, on se réfère le plus souvent aux élèves ayant des troubles d'apprentissage (Gebhardt, Krammer, Schwab, Rossmann, & Gasteiger Klicpera, 2013). La formulation des items de l'ORI est ainsi plutôt ciblée sur les élèves avec difficultés d'apprentissage. Concernant la déficience intellectuelle, nous l'avons déjà vu, elle est souvent jugée de façon similaire aux difficultés d'apprentissage que ce soit par nos participants ou par la population en général (cf.

Schwab et al., 2014). Ceci explique également le manque de différences significatives d'attitudes entre les deux instruments pour ce trouble.

Un résultat surprenant à relever est le fait qu'il n'y ait pas d'effet de l'ordre de présentation des vignettes inclusives/ségrégatives sur les attitudes des étudiants comme nous nous y attendions. En effet, Schwab et al. (2012b, 2014) avaient trouvé, lors de leur étude pilote avec l'échelle ATIS, que les attitudes de la population étaient influencées par l'ordre. Elles étaient plus favorables à l'inclusion si la situation inclusive était présentée en premier, auquel cas, la ségrégation était perçue de façon plus négative. Au contraire, lorsque la situation ségrégative était présentée avant, les scores pour l'inclusion étaient plus bas. Lorsque le type de handicap était pris en considération, les auteurs ont remarqué qu'il n'y avait pas d'effet d'ordre pour les troubles de l'apprentissage mais que lorsque l'inclusion était présentée avant, la ségrégation était jugée plus négative pour l'élève à handicap intellectuel et pour l'élève à handicap physique alors qu'elle était jugée plus positivement pour l'élève ayant un TDAH. L'ordre avant aussi un effet sur leur perception des bienfaits de l'inclusion pour l'élève ordinaire puisque leurs attitudes étaient plus positives lorsque le questionnaire commençait par la situation ségrégative et ce, indépendamment du handicap. A l'inverse, nos résultats ont montré que l'ordre n'avait d'effet que sur les attitudes envers la ségrégation qui est jugée plus positivement si l'inclusion est présentée avant. Les attitudes des étudiants envers l'inclusion, par contre, ne sont pas influencées par l'ordre de présentation des situations. De même, un effet de l'interaction entre l'ordre et le type de handicap s'ajoute à cet effet de l'ordre sur la ségrégation puisque lorsque l'inclusion est présentée avant, la ségrégation est jugée plus positivement pour l'élève à déficience intellectuelle, l'élève à handicap physique et l'élève ayant des troubles d'apprentissage alors qu'elle est jugée plus négativement pour l'élève ayant un TDAH. Par ailleurs, alors que nous pensions également trouver un effet de l'ordre sur l'ORI, avec des attitudes plus positives lorsque précédé de la situation inclusive, nos résultats démontrent que cet effet n'existe pas. Bien que ces résultats soient surprenants si l'on considère les résultats antérieurs de Schwab et al. (2012b, 2014) et les résultats des recherches de notre littérature qui mettent en avant le fait que, dans un questionnaire, l'ordre des questions a une influence sur les réponses des participants, certaines explications peuvent être mises en avant afin de les mettre en perspective. La recherche de Schwab et al. (2014), s'adressait à la population en général, constituant un échantillon plus hétérogène que le nôtre puisque notre recherche s'adresse à des étudiants en éducation. Ce sont, en quelque sorte, des « experts » de l'éducation. Pendant le baccalauréat, ils ont quelques cours sur l'enseignement spécialisé et l'inclusion et pendant les maîtrises spécialisées, ils sont formés sur ces problématiques. Ces résultats peuvent donc signifier que les étudiants ont déjà pu former des opinions bien précises et éclairées sur le sujet grâce à leurs apports théoriques. Ainsi, leur perception de l'inclusion est déjà consolidée (bien qu'influencable par d'autres variables telles que le type de handicap) tandis que leur perception de la ségrégation est encore manipulable. Ces résultats ne sont pas généralisables et il faut les considérer avec précaution car ils reflètent les attitudes d'un échantillon bien spécifique, formé sur le sujet de recherche. Le fait que l'ordre n'ait alors pas d'influence sur leurs attitudes ne signifie pas que cet effet n'existera jamais. Il a été trouvé chez Schwab et al., et peut l'être à nouveau dans d'autres

recherches. Dans la nôtre, l'image qu'ont les étudiants de l'inclusion est déjà bien consolidée, ce que nos entretiens ont démontré. Chacun des quatre étudiants interrogés avait déjà sa propre idée sur les bienfaits et méfaits de l'inclusion et de la ségrégation ainsi que sa propre conception sur la situation idéale pour les élèves à BEP. Leurs opinions étaient d'ailleurs fortement influencées par leurs formations respectives, ce qui nous avait confortés dans notre cinquième et dernière hypothèse, selon laquelle, la formation a une influence sur les attitudes des étudiants interrogés.

Dans la littérature, l'influence positive du suivi de modules ou de cours en éducation spéciale ou inclusive a été longuement étudiée et démontrée (Forlin et al., 2009 ; Kraska & Boyle, 2014 ; Lambe & Bones, 2007 ; Subban & Sharma, 2008 ; Taylor & Ringlaben, 2003). Le fait de suivre ce type de modules ou d'ajouter des cours d'éducation spéciale dans le curriculum de formation des enseignants et futurs enseignants permet d'améliorer leurs attitudes ou de renforcer leurs attitudes positives. Ces résultats nous ont mené à faire l'hypothèse que les étudiants qui suivaient des maîtrises spécialisées auraient ainsi des attitudes plus favorables envers l'inclusion puisqu'ils suivent des modules d'éducation spéciale et inclusive.

Nos entretiens ont, dans un premier temps, permis de vérifier cette hypothèse puisque les discours émis par les étudiants interrogés étaient différents selon leur formation actuelle. Les deux étudiantes en éducation spéciale et en éducation précoce spécialisée se sont montrées plus critiques vis-à-vis du questionnaire et déplorent le manque d'informations dans les vignettes de l'ATIS afin de pouvoir se positionner sur l'inclusion de l'élève à BEP. Elles considèrent qu'il faut plus de données sur l'enfant, sur sa situation dans la classe ainsi que son rapport aux autres. Par ailleurs, elles considèrent toutes deux que l'inclusion est tout à fait possible et peut être bénéficiaire pour l'enfant mais qu'il leur faut plus d'informations pour l'affirmer. Les deux autres étudiants ne se sont pas montrés critiques face au questionnaire et l'étudiant en formation des adultes avait déjà ses propres représentations sur l'inclusion considérant qu'une telle pratique ne bénéficierait ni l'élève à BEP, ni les autres. Les deux étudiantes, suivant une formation axée sur l'inclusion et ses bienfaits pour les élèves à BEP, sont mieux formées à réfléchir sur les conditions extérieures aux élèves et non pas seulement à baser leurs appréciations en fonction des handicaps concernés. Elles sont plus critiques, considèrent que l'environnement joue un rôle et se sont montrées plus positives envers l'inclusion. A la suite de ces entretiens, nous nous sentions donc confiants dans notre hypothèse.

Cependant, les résultats obtenus grâce aux questionnaires suggèrent que ce n'est pas la formation dans laquelle les étudiants sont engagés qui influence leurs attitudes mais plutôt l'interaction entre la formation suivie et leur expérience dans le domaine de l'intégration. Ces résultats, plutôt surprenants, vont à l'encontre de nos entretiens ainsi que de plusieurs des recherches de notre revue. Concernant la variable de l'expérience, bien que les recherches fassent état de résultats peu concluants, certaines d'entre elles ont trouvé un effet positif de cette variable sur les attitudes (Avramidis et al., 2000 ; Brownlee & Carrington, 2000 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007). Dans notre recherche de mémoire, l'expérience à elle-seule, tout comme la formation, n'ont pas d'effet sur les attitudes. Il faut considérer l'interaction des deux variables. Nos résultats montrent que les étudiants engagés dans des

maîtrises spécialisées, un certificat en éducation spéciale ou une formation en psychomotricité ont des attitudes plus positives s'ils n'ont pas d'expérience de l'intégration que s'ils en ont. Indépendamment de leur expérience dans le domaine de l'intégration, les étudiants en maîtrises spécialisées montrent les attitudes les plus positives dans le deuxième instrument alors que, contrairement à ce que nous pensions, ce sont les moins favorables à l'inclusion dans l'ATIS. Nos résultats suggèrent que les étudiants suivant des cours ou formations dans le domaine du spécialisé n'ayant pas d'expérience de l'inclusion sont plus positifs que ceux qui ont de l'expérience, ce qui signifie que, contrairement à ce que plusieurs recherches ont démontré, l'expérience de l'inclusion a un effet négatif sur les attitudes de ces étudiants envers l'inclusion. Cet effet négatif ne se retrouve pas dans tous les groupes puisque les étudiants que l'on pourrait considérer comme « moins formés sur le sujet », tels que ceux de baccalauréat, psychologie ou autres formations extérieures à l'éducation, ont des attitudes plus positives lorsqu'ils ont de l'expérience dans le domaine de l'intégration.

L'effet négatif ne se vérifie donc que pour les formations spécialisées dans nos résultats. Quelques recherches ont étudié cette influence négative et ont montré que l'expérience rend les futurs enseignants et les enseignants plus défavorables à l'inclusion parce qu'ils deviennent plus conscients du fait que les élèves à BEP ne pourront pas progresser comme ils l'avaient escompté (Lambe & Bones, 2006 ; Soodak et al., 1998). Ils sont plus optimistes lorsqu'ils n'ont pas d'expérience. Varcoe et Boyle (2014), quant à eux, ont trouvé le même effet significatif de l'interaction entre formation en éducation spéciale et expérience que nous. Les futurs enseignants ayant reçu une formation en éducation spéciale et ayant de l'expérience se montraient, eux aussi, plus négatifs et défavorables que ceux qui avaient reçu ce type de formation mais n'avait pas d'expérience de l'inclusion. Bien que, contrairement à nous, les auteurs aient trouvé un effet significatif de la formation, puisque ceux qui recevaient une formation en éducation spéciale étaient plus positifs que ceux qui n'en recevaient pas, cet effet était ensuite soumis à une interaction significative avec l'expérience. Afin d'expliquer nos résultats inattendus, nous pouvons faire l'hypothèse que leur expérience de l'inclusion, en termes de stages ou d'expérience extra-universitaire, les a frustrés. Cela leur a fait prendre conscience de la réalité délicate que vivent ces élèves au quotidien et du fait que malgré les belles théories enseignées à l'université, la mise en pratique de l'inclusion de ces élèves se confronte à de nombreuses difficultés. L'étudiante en MAEPS m'a en effet parlé de sa propre expérience une fois l'entretien terminé. Elle travaille dans une garderie qui a accueilli un enfant à BEP et l'avait, à l'époque, engagée comme stagiaire pour s'en occuper. Elle déplorait le fait que malgré l'intégration physique de l'enfant, celui-ci n'était pas vraiment inclus dans le groupe d'enfants et que les éducatrices elles-mêmes, n'étant pas formées dans le spécialisé et ne sachant pas comment travailler avec l'enfant en question, lui laissaient libre champ dans ses décisions d'accompagnement. Il est possible que cette confrontation à la réalité rende donc les étudiants moins optimistes quant à l'inclusion. De même, l'inclusion n'est pas encore développée en Suisse. Il y a beaucoup d'idéaux et de théories mais le pays est encore au stade de l'intégration. Par ailleurs, malgré les législations mises en place, les pourcentages d'intégration en Suisse ne sont pas aussi élevés qu'escompté. Il se peut que ces étudiants, ayant alors déjà suivi des stages, se soient rendu compte de la difficulté à mettre en place l'intégration et ses limites actuelles en termes d'accessibilité de ressources, de soutien humain et de moyens financiers.

Cependant, ces résultats doivent être considérés avec précaution car l'échantillon d'étudiants n'est pas réparti uniformément selon les voies de formation suivies. Peu d'étudiants des maîtrises spécialisées ont passé le questionnaire. Il est possible que des résultats similaires à ceux de la littérature et des conclusions tirées des entretiens aient été trouvés à condition d'avoir interrogé plus d'étudiants inscrits dans ces formations spécialisées. Par ailleurs, il serait intéressant, pour une recherche ultérieure, d'investiguer la différence d'attitudes entre les maîtrises d'éducation spéciale et éducation précoce spécialisée et la maîtrise en enseignement spécialisé. Un seul étudiant en enseignement spécialisé a répondu au questionnaire ce qui ne nous permet pas de tirer des conclusions. Une comparaison des attitudes entre les étudiants de ces deux types de formation serait très intéressante puisque les visions de ces formations sont diamétralement opposées en ce qui concerne la place des élèves à besoins éducatifs dans le système scolaire. Qui plus est, ceci soulève le problème de la légitimation des professions du domaine spécialisé lorsque nous parlons d'inclusion puisque beaucoup d'éducateurs et enseignants spécialisés se positionnent négativement par rapport à l'inclusion par peur de voir leur profession supprimée. Il est important qu'ils prennent conscience que l'inclusion des élèves à BEP dans des classes ordinaires et la suppression d'écoles spécialisées ne signifie pas qu'ils n'auront plus de travail. Pour une prise en charge cohérente de l'élève à BEP, le soutien d'enseignants spécialisés dans la classe ordinaire est nécessaire, il ne s'agit en aucun cas de supprimer ces postes. Toutefois, cette tension entre inclusion et enseignants spécialisés restera d'actualité tant que les deux systèmes d'éducation continueront d'exister en Suisse, autrement dit, cela ne se règlera pas du jour au lendemain.

Cette recherche a fourni plusieurs résultats, qui, bien qu'intéressants et utiles à la faculté de sciences de l'éducation et ses responsables, ne doivent pas être généralisés et doivent être considérés avec précaution en raison de plusieurs limites à ne pas négliger. Premièrement, les étudiants viennent tous de la même faculté au sein d'une seule université de Suisse rendant impossible toute généralisation à d'autres étudiants dans le domaine de l'éducation au sein d'autres cantons. Deuxièmement, notre recherche ne s'est pas intéressée aux changements d'attitudes de ces étudiants dans le temps mais uniquement à la comparaison de leurs attitudes selon plusieurs variables indépendantes. Rappelons le fait que les attitudes des participants sont fortement influençables par ces variables ce qui signifie qu'elles ne sont pas aussi figées et positives que l'on espère. Mesurer leurs attitudes à un moment donné, sous certaines conditions, ne suffit pas pour tirer de réelles conclusions sur les attitudes des étudiants en sciences de l'éducation envers l'inclusion. Par ailleurs, chacune des variables ayant un impact sur leurs attitudes n'expliquent que des petits pourcentages de variance totale des attitudes. La variable handicap est celle qui explique le maximum de variance, soit 11%. Ceci signifie que d'autres facteurs non investigués entrent en jeu dans l'influence des attitudes et pourraient être identifiés avec une recherche à plus grande échelle. Finalement, la question de la désirabilité sociale à montrer des attitudes positives envers le handicap et l'inclusion est impossible à négliger. Face au questionnaire, tout étudiant quel qu'il soit, est conscient que le but idéal est de récolter des scores favorables à l'inclusion. Le biais introduit par la désirabilité sociale est quelque peu diminué par le fait que ce soit un questionnaire papier-

crayon et qu'il soit anonyme (Butori & Parguel, 2010). Cependant, même s'ils n'en ont pas conscience, le mécanisme qui consiste à se présenter sous son meilleur jour s'active également sous l'anonymat. Qui plus est, les étudiants ont été interrogés lorsqu'ils suivaient un cours sur l'intégration, quant aux autres, ils sont déjà en maîtrise d'éducation spéciale. Le fait que la faculté prône l'intégration ajoute donc à cet effet de désirabilité sociale.

Ces limites amènent plusieurs pistes possibles pour des recherches ultérieures. Il serait intéressant d'investiguer, au moyen d'une recherche longitudinale, les éventuels changements d'attitudes des étudiants de sciences de l'éducation au cours de leur formation ainsi que les changements d'attitudes chez les étudiants engagés dans les maîtrises spécialisées lorsqu'ils commencent leur vie professionnelle. D'autres recherches devraient être menées auprès d'un échantillon plus large regroupant des étudiants dans le domaine de l'éducation appartenant à plusieurs hautes écoles afin d'avoir une vue d'ensemble sur la situation en Suisse et d'investiguer d'autres facteurs pouvant intervenir dans l'influence des attitudes. Il serait aussi utile de développer des recherches prenant en compte les avis et suggestions des étudiants au travers d'items ouverts afin d'aider les politiques à améliorer la qualité des formations et la mise en œuvre de l'intégration.

Avant de conclure, une attention particulière doit être adressée à plusieurs problèmes surgissant suite à cette recherche. Il s'agit premièrement de la place à accorder aux élèves ayant certains troubles perçus très négativement lorsqu'il s'agit d'inclusion, à savoir les problèmes émotionnels et comportementaux tels que le TDAH ou le spectre autistique. Il faut favoriser la prise de conscience que ces troubles amènent, certes de grosses difficultés, mais aussi des potentialités afin que les individus perçoivent les effets bénéfiques de l'inclusion pour ces enfants. L'information reste un des moyens les plus efficaces pour la sensibilisation et la lutte contre les préjugés. Il faut donc intensifier la transmission d'informations sur la mise en pratique effective de l'intégration de ces enfants et sur les potentialités sur lesquelles s'appuyer afin de favoriser au mieux l'efficacité de ce processus. De plus, actuellement, plusieurs outils et programmes de médiation et d'entraînement de compétences sociales et stratégies d'autorégulation peuvent améliorer le comportement de ces élèves en classe et leur intégration. Dans le même ordre d'idée, il faut trouver un moyen de réduire l'influence du type de handicap dans les attitudes envers l'inclusion. L'information et la formation restent le pilier sur lequel s'appuyer pour contrer cette influence. Il y a certes des handicaps plus légers que d'autres mais chaque élève à BEP amène ses difficultés et potentialités propres et une inclusion réussie ne dépend pas de son handicap mais de ses forces et du système qui est mis en place pour lui. Un élève avec un handicap physique peut tout à fait être moins bien intégré qu'un élève ayant une trisomie selon les conditions extérieures et ses potentialités propres. Un troisième problème à relever est celui du paradoxe entre la catégorisation des handicaps et les principes de l'inclusion comme déjà discuté auparavant. Or, avant de s'en préoccuper, il faudrait déjà viser une parfaite intégration des élèves à BEP en Suisse comme le préconise la législation. Avant de parler d'inclusion, un premier pari et défi serait de permettre à tous les élèves à BEP vivant en Suisse d'être intégrés dans le système ordinaire, ce qui n'est pas le cas comme nous avons pu le voir dans la partie théorique de ce travail de mémoire.

7. Conclusion

Notre travail de mémoire proposait d'explorer les attitudes des étudiants de sciences de l'éducation envers l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement ordinaire. Cette recherche s'inscrit dans une lignée de recherches ayant pour but de mettre en lumière les effets de différentes variables sur les attitudes envers l'inclusion. Nos résultats ont permis de confirmer les résultats des recherches déjà effectuées sur le sujet à savoir que les attitudes sont facilement manipulables par divers facteurs. Les individus sont en effet influençables par des variables liées à leurs caractéristiques personnelles, des variables liées à l'enfant à inclure, des variables liées à l'environnement scolaire ou encore socialement à travers les médias ou leurs proches (Avramidis & Norwich, 2002 ; Bradshaw & Mundia, 2006).

Dans la première partie de ce travail de mémoire, nous avons énuméré de nombreuses recherches qui démontrent l'influencabilité des attitudes et la nécessité d'améliorer les attitudes envers l'inclusion pour le succès de la mise en œuvre des pratiques inclusives. Nous avons par la suite mentionné cinq questions de recherche qui ont guidé notre démarche et avons fait passer des questionnaires aux étudiants. Nous avons par ailleurs conduit 4 entretiens afin d'éclairer les données recueillies grâce aux questionnaires.

Les données récoltées ont été analysées puis organisées de façon à répondre à nos différentes questions de recherche. Il ressort de nos résultats des attitudes neutres à tendance positives envers l'inclusion. Nous avons vu que la variable *type de handicap de l'enfant à inclure* joue un rôle important dans les attitudes : la perception de l'efficacité et des bienfaits de l'inclusion est différente selon le handicap considéré. Les étudiants sont donc plus positifs pour l'inclusion de troubles légers comme le handicap physique alors qu'ils sont défavorables à l'inclusion de troubles plus lourds comme le TDAH, ce que la littérature avait déjà mis en évidence (Avramidis et al., 2000 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007).

Les attitudes ne semblent pas être influencées par *l'ordre de présentation des vignettes* contrairement à ce que Schwab et al. (2012, 2014) avaient trouvé dans leur étude pilote. Cette recherche s'adresse en effet à des étudiants formés sur les problématiques de la ségrégation et de l'inclusion ce qui suggère que les étudiants ont déjà pu former des opinions bien précises et éclairées sur le sujet grâce à leurs apports théoriques.

Les attitudes semblent être également influencées par l'interaction des variables *formation* et *expérience*. Nous n'avons pas trouvé d'influence positive du suivi de formation en éducation spécialisée qui a longuement été investiguée dans la littérature (cf. Forlin et al., 2009 ; Kraska & Boyle, 2014 ; Subban & Sharma, 2008) mais nous avons pu mettre en lumière un effet d'interaction entre la formation spécialisée et l'expérience. Les étudiants engagés dans des maîtrises spécialisées ont des attitudes plus positives s'ils n'ont pas d'expérience dans le domaine de l'intégration que s'ils en ont, ce qui peut s'expliquer par une frustration ou prise de conscience des difficultés de l'inclusion lorsque confrontés à la réalité sur le terrain.

A l'issue de la présentation des résultats, nous avons mis en évidence quelques limites à notre recherche permettant de déboucher sur quelques recommandations pour des recherches à venir. Ainsi, de futures recherches doivent prendre en compte l'évolution des attitudes des étudiants en sciences de l'éducation au long de la formation et, à plus large échelle, investiguer les attitudes d'étudiants dans le domaine de l'éducation dans différents cantons de la Suisse afin de mettre en évidence l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer leurs attitudes et d'avoir une vue d'ensemble sur les attitudes des étudiants en Suisse. Il serait par ailleurs pertinent d'effectuer une recherche longitudinale chez les étudiants de maîtrises spécialisées en leur faisant passer le questionnaire en début de maîtrise puis, une année après qu'ils soient engagés sur le terrain afin d'investiguer l'influence de l'expérience de l'intégration et de la confrontation à la réalité du terrain.

Cette recherche était nécessaire car, comme le démontre la littérature, le succès de l'inclusion dépend de beaucoup de facteurs mais les attitudes des personnes les plus concernées en sont le point clé. Nos résultats suggèrent que les attitudes ne sont pas figées, qu'elles peuvent être manipulées. Cela peut être vu de façon négative puisque ça signifie que les gens sont trop facilement influençables et qu'ils peuvent aisément développer des attitudes négatives ou emprunter de préjugés qui peuvent nuire au succès de l'inclusion. Mais, d'un autre côté, cela peut aussi être positif puisque ces résultats suggèrent que les attitudes peuvent être changées. Nous pouvons favoriser des attitudes positives, voire même changer les attitudes négatives. Pour ce faire, une formation de qualité, attentive aux besoins des futurs enseignants, ressort dans la littérature comme le meilleur moyen. Il faut donc investir dans la sensibilisation des individus sur les conditions de handicap et les stratégies pour les améliorer et dans la formation afin qu'ils se sentent préparés et compétents face aux élèves inclus (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999 ; Taylor & Ringlaben, 2012 ; Todd & Fazekas, 2015). C'est primordial, car sans les attitudes positives de ces acteurs envers l'inclusion, les législations, le soutien financier, matériel et humain et les changements dans le système scolaire ne suffiront pas au succès de la mise en œuvre de l'inclusion.

La politique d'intégration suisse actuelle conserve les deux systèmes éducatifs que sont le système ordinaire et le système spécialisé tout en recherchant la création de liens étroits entre les deux afin de répondre au mieux et de façon cohérente aux besoins des élèves à BEP. L'inclusion nécessite d'adopter un système unique, or cette idée est critiquée par les professionnels du champ spécialisé qui se sentent menacés dans leur profession. Le changement ne peut se faire du jour au lendemain, un travail d'accompagnement de ces professionnels est nécessaire pour leur faire comprendre qu'inclusion n'est pas synonyme de suppression de leurs métiers. De plus, les législations doivent s'accompagner de mesures plus concrètes telles qu'un soutien matériel et humain plus adapté à l'enseignant et à ses besoins, ainsi qu'un soutien financier plus important à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Mais avant d'en arriver là, nous devons, dans un premier temps, tenter de viser une meilleure intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont encore souvent, pour la plupart, scolarisés dans des systèmes spécialisés.

Bibliographie

- Ajzen, I., & Cote, N. G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press.
- Albarracín, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of attitudes: Judgments, memory, and implications for change. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 19-40). New York: Psychology Press. 1 289-311.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-522.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA, US : Clark University Press.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the litterature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.
Disponible sous :
http://www.researchgate.net/profile/Giulia_Balboni/publication/234748198_Attitudes_of_Italian_Teachers_and_Parents_toward_School_Inclusion_of_Students_with_Mental_Retardation_The_Role_of_Experience/links/00b7d533023732e747000000.pdf
- Barker, K. S., Shoho, A. R., & Van Reusen, A. K. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7-20.
- Bassili, J. (2008). Attitude strength. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 237-260). New York : Psychology Press.
- Beaucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. France : Centre de ressources et d'ingénierie documentaire (CIEP). Disponible sous :
<http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dossierdoc/docs/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe.pdf>
- Bélangier, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire. In Nadia, R. & Stéphanie B. (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). L'entretien. *L'enquête et ses méthodes, 2^e édition refondue*. Paris : Armand Colin.

- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184. Disponible sous : http://www.researchgate.net/profile/Christopher_Boyle/publication/257307856_The_importance_of_peer-support_for_teaching_staff_when_including_children_with_special_educational_needs/links/004635301839e6f0de000000.pdf
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for preservice teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., Hutchinson, N., & Box, H. (2008). A Quarter Century of Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Ontario: Public Perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 87, 1-22. Disponible sous : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842502.pdf>
- Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse – Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. *HAL archives-ouvertes*. AFM, France. Consulté sous : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379. Disponible sous : <http://eprints.qut.edu.au/4305/1/4305.pdf>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 65-79. Disponible sous : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852365.pdf>
- Centre d'analyse stratégique (2013). *La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens : quelles voies de réforme pour la France*. La note d'analyse, 314. Disponible sous : <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2013-01-10-scolarisation-handicap-na314.pdf>
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE (2008). *Elèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS, 2014). *Statistiques en enseignement spécialisé*. Berne : SZH/CSPS

- CDIP (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP. Disponible sous : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf
- CDIP (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES) : instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*. Berne : CDIP. Disponible sous : http://edudoc.ch/record/115391/files/SAV_f_web.pdf
- De Anna, L., Plaisance, É., & Parisi, T. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche & formation*, 61(2), 55-70. Disponible sous : <http://rechercheformation.revues.org/512#ftn1>
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. Disponible sous : http://iase-biz1.webs.com/Publications/final_HongKong.2007-1.pdf#page=285
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, 27(4), 573-589. Disponible sous : <http://link.springer.com/article/10.1007/s10212-011-0096-z/fulltext.html>
- De Carlo-Bonvin, M. (2003). Nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Pédagogie spécialisée*, 2, 6-13.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible sous : https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense, Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education. Disponible sous : https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
- European Opinion Research Group (EORG) (2001). *Attitudes of Europeans to disability. Europabarometer 54.2*. European Commission. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs. Unit EMPL/E/4. Disponible sous : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_149_en.pdf
- Fazio, R. H., & Petty, R. E. (Eds.). (2008). *Attitudes: Key Readings: Their Structure, Function, and Consequences*. New York : Psychology Press.

- Fennetau, H. (2015). *L'enquête : entretien et questionnaire* (3^e édition). Paris : Dunod.
- Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In R. de Riedmatten (Eds), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le handicap* (pp. 101-122). Genève : Médecine et Hygiène.
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice Teachers' Discomfort Levels toward People with Disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Forlin, C., Tait, K., & Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225. Disponible sous : http://eprints.usq.edu.au/13977/2/Forlin_Tait_Carroll_Jobling_QJER_v15n2_PV.pdf
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Disponible sous : <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123. Consulté sous : <http://jda.revues.org/5397>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Rossmann, P., Ellmeier, B., Gmeiner, S., & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von Lehrer/Innen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Zeitschrift für empirische Sonderpädagogik* 4, 275-90. Disponible sous : http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9328/pdf/ESP_2011_4_Gebhardt_et_al_Einstellungen_von_LehrerInnen.pdf
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S., Rossmann, P., & Gasteiger Klicpera, B. (2013). What Is behind the Diagnosis of Learning Disability in Austrian Schools? An Empirical Evaluation of the Results of the Diagnostic Process. *International Journal of Special Education*, 28(2), 147-153. Disponible sous : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1023405.pdf>
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes and Attitudes towards Inclusive Education : community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76. Disponible sous : <http://eprints.qut.edu.au/4307/1/4307.pdf>
- Gordon, L. S. (2008). *A Preliminary Investigation of Disability Awareness in the Curriculum and Teachers' Attitudes Toward Inclusion in New York State Elementary Schools*. ProQuest.

- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 404-413.
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms Learning from a Collaborative Inquiry Group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Hastings, R., & Oakford, S. (2003). Student teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs, *Educational Psychology*, 23(1).
- Hessels, M.G.P (2014, September). *Attitudes of university students in educational sciences towards inclusion*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Porto, Portugal.
- Hessels, M.G.P. (2015, Janvier). *L'école inclusive: un grand défi*. Présentation pour la journée de formation de continue « Vers une école inclusive: perspectives et outils ». Genève : Département d'Instruction Publique.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305.
- Kaufmann, J-C. (2010). L'entretien compréhensif. *L'enquête et ses méthodes*, 2^e édition *refondue*. Paris : Armand Colin.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI-D). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83-94. Disponible sous : http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9350/pdf/ESP_2010_3_Kunz_Luder_Moretti_Die_Messung.pdf
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. Disponible sous : <http://eprints.ulster.ac.uk/9633/1/EJSNE.pdf>
- Lambe, J. & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113. Disponible sous : http://eprints.ulster.ac.uk/9627/1/CJET_A_209779_O.pdf
- Lamontagne-Müller, L (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap : le rôle des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres à l'Université de Fribourg. Disponible sous : <https://doc.rero.ch/record/8244/files/LamontagneL.pdf>

- Lamontagne-Müller, L. & Gygax, P. (2009). Le modèle social/environnemental du handicap: un outil pour sensibiliser les enseignantes et enseignants en formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 77-95.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*, LHand, Assemblée fédérale de la Confédération suisse (13 décembre 2002). Disponible sous : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>
- Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés*, LIJBEP, Le grand conseil de la République et canton de Genève (14 novembre 2008). Disponible sous : http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12.html
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. New York : Psychology Press.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Disponible sous : <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 233–346). New York: Random House.
- NESSE Network of Experts (2012). *Education and disability/special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brussels : European Union. Disponible sous : <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf>
- Nirje, B. (1994). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain. *La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1(2), 24-29. Disponible sous : http://socialrolevalorization.com/articles/journal/1994/french/E-Normalisation-1969_Nirje-fran.pdf
- Nootens, P., & Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières: Quels besoins chez l'enseignant. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), 41-55. Disponible sous : http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/NOOTENS_v15.pdf
- OCDE (2008). *Les élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- Office fédéral de la statistique (2014). *Statistiques de la formation : Ecole obligatoire – indicateurs*. Disponible sous : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_ruebersicht.html
- Olson, M. A., & Kendrick, R. V. (2008). Origins of attitudes. *Attitudes and attitude change*, 111-130. Disponible sous :

http://www.researchgate.net/profile/Gregory_Maio/publication/230817351_Atitude_functions_in_persuasion_Matching_involvement_self-affirmation_and_hierarchy/links/0912f50b742242d7ca000000.pdf#page=126

Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 44(1), 117-154.

Organisation mondiale de la santé (2001). *Rapport sur la santé dans le monde 2001: la santé mentale: nouvelle conception, nouveaux espoirs*. Genève, Suisse : OMS. Disponible sous : http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_fr.pdf

Oskamp, S. (1977). Attitudes and Opinions. *Englewood Cliffs*, New York : Psychology Press.

Palmer, D.S., Borthwick-Duffy, S.A., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 271–82.

Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.

Pecorini, M., & Jendoubi, V. (2013). *Enfants à besoins éducatifs particuliers*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Pini, G. (2011). *Méthodes de description statistique pour la recherche en éducation* (polycopié). Université de Genève : Centrale des photocopies.

Romano, K., & Chambliss, C. (2000). K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices. Disponible sous : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443215.pdf>

Reicher, H. (1988). *Gemeinsam Lernen – Gemeinsam Leben : Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Masters diss., Universität Wien.

Rose, B., & Doumont, D. (2007). *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil? Série de dossiers techniques 07-45 UCL-RESO*. Disponible sous : http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal%3A74195&datastream=PDF_01&disclaimer=255983cd7ab7ae5ec1676e22a010ed717ac1359fcdf4a05cee41f21227ca6661

Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (2007). Berne : DFF Communication et CdC. Disponible sous : http://www.efv.admin.ch/f/downloads/finanzpolitik_grundlagen/finanzausgleich/revisio_np_grundlagen/NFA-Brochure_f.pdf

Scholz, M., Gebhardt, M., & Tobias, T. (2010). Attitudes of Student Teachers and Teachers towards Integration—A Short Survey in Bavaria/Germany.

- Schuman, H., Graham, K., & Ludwig, J. (1983). Context and contiguity in survey questionnaires. *Public opinion quarterly*, 112-115.
- Schwab, S. (2013, Décembre). *De l'exclusion à l'inclusion : une vue sur le système scolaire autrichien*. Présentation pour un cours de maîtrise en Education spéciale. Genève : Université de Genève.
- Schwab, S. (2015). Wollen wir die verhaltensauffälligen Schüler wirklich integrieren? Die Einstellung von Österreichern über die schulische Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. In A. Leonhardt, K. Müller & T. Truckenbrodt (Hrg.), *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik* (S. 249-257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. & Hessels, M.G.P (2015, in press). Validität von Messungen zur Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In U. Mahnke, H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, V. Moser & K. Zehbe (Hrg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. M., & Gasteiger Klicpera, B. (2012). An examination of public opinion in Austria towards inclusion. Development of the Attitudes Towards Inclusion Scale–ATIS. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 355-371.
- Schwab, S., Hessels, M.G.P., Polanig, M.C., Obendrauf, T., & Wölflingseder, L. (2015, in press). Assessing special educational needs in Austria: Description of labeling practices and their evolution from 1996 to 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3).
- Schwab, S., Tretter, T., & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 20-32. Consulté sous : https://www.researchgate.net/profile/Susanne_Schwab/publication/264238056_Wie_de_nken_sterreicherInnen_ber_schulische_Integration_von_Kindern_mit_sonderpdagogischem_Frderbedarf_Entwicklung_und_berprfung_eines_fallbasierten_Messinstrumentes/inks/551a49f60cf26cbb81a2bde0.pdf
- Schwarz, N. (2008). Attitude measurement. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 41-60). New York : Psychology Press.
- Singly, F. (2014). Le questionnaire. *L'enquête et ses méthodes (3^e édition)*. Paris : Armand Colin.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Norins, J., & Widaman, K. F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 370-384. Disponible sous :

http://www.researchgate.net/profile/Keith_Widaman/publication/49784382_A_national_study_of_Chinese_youths%27_attitudes_towards_students_with_intellectual_disabilities/links/548b86b70cf2d1800d7db855.pdf

- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 37-41.
- Shapiro, A. (2000). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York : Routledge.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and learning*, 24(2), 207-217. Disponible sous : <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93. Disponible sous : http://www.researchgate.net/profile/Umesh_Sharma13/publication/236029275_Pre-service_teachers%27_attitudes_concerns_and_sentiments_about_inclusive_education_An_international_comparison_of_the_novice_pre-service_teacher/links/02e7e51628d9c2adbf000000.pdf
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Staniland, L. (2009). Public Perceptions of Disabled People. *Evidence from the British Social Attitudes Survey*. Disponible sous : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/325989/pdp.pdf
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI Meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Reimagining Practice – Researching* (pp. 62-69). Brisbane: Griffith University. Disponible sous : http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31071060/23755_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1433853196&Signature=tfIvVpwmtmrlHwK02s3vYQccaYag%3D&response-content-disposition=inline
- Stoiber, K.C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-24.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25(2). Disponible sous : <http://www.dsqsds.org/article/view/545/722>

- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), p16. Disponible sous : http://www.westga.edu/documents/pubs/019243_.pdf
- Todd, Z., & Fazekas, A.S. (2015). *ENIL's written contribution to the Day of General Discussion on the right to education for persons with disabilities*. Ireland : ENIL Youth Network.
- Triandis, H. C., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*, 21-40.
- UNESCO (1997). *Classification internationale de l'éducation, CITE*. Paris : UNESCO.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive Education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2004) Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.125-152). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Wilczenski, F. L. (1991, April). *Use of the " Attitudes Toward Mainstreaming Scale" with Undergraduate Education Students*. Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH. Disponible sous : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332992.pdf>
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001. *Dynamis*, 28, 377-406. Disponible sous : http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362008000100016
- Zafran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, France : La découverte.

Annexes

Annexe A : Questionnaire dans sa totalité (version 1)

Lisez attentivement les questions et répondez s'il vous plaît à toutes les questions. La meilleure manière d'y répondre est de suivre votre première impression.

Il n'y pas de réponses justes ou fausses. Ce qui nous intéresse est votre propre opinion. Vos réponses seront traitées de manière confidentielle et strictement anonyme.

Nous vous remercions de votre coopération !

Marco Hessels, Susanne Schwab & Hansjörg Abegglen (Email : Marco.Hessels@unige.ch)

1. Vous êtes Homme Femme

2. Quel est votre âge ? _____ ans

3. Vous habitez en région urbaine à la campagne
4. Quelle formation suivez-vous ?
 - Baccalauréat universitaire en Sciences de l'Education (BS)
 - Baccalauréat universitaire en Sciences de l'Education, orientation enseignement primaire (BSEP)
 - Certificat complémentaire en Enseignement Primaire
 - Maîtrise en Enseignement Spécialisé (MESP)
 - Maîtrise en Education Précoce Spécialisée (MAEPS)
 - Maîtrise en Education Spéciale (EDS)
 - Maîtrise Analyse et Intervention dans les systèmes éducatifs (AISE)
 - Maîtrise Formation d'Adultes (FA)
 - Autre

5. Combien de personnes avec des besoins spéciaux (par exemple: difficultés ou troubles d'apprentissage, difficultés ou troubles du langage ou de comportement, TDAH, handicap sensoriel, handicap moteur, déficience intellectuelle), connaissez-vous dans votre entourage (famille/amis) ?

Nombre _____

6. Avez-vous de l'expérience dans le domaine de l'intégration de personnes à besoins éducatifs particuliers ?
 - Oui, _____ année(s)
 - Non

Madame Moulin enseigne dans une classe de 6^{ème} primaire Harmos (anciennement 4^{ème} primaire) avec 22 élèves, dont cinq élèves présentant des besoins éducatifs particuliers qui sont intégrés dans cette classe. Les élèves montrent des niveaux de performance différents. Une enseignante spécialisée pour l'intégration, Madame Meier, est présente pendant toutes les heures de classes afin de soutenir l'enseignement de Madame Moulin.

Lisez s'il vous plaît la brève description de deux élèves de la classe de Madame Moulin et évaluez à quel point les énoncés s'appliquent pour chacun d'entre eux.

(1=pas du tout, 2=plutôt non, 3=ni oui, ni non, 4=plutôt oui, 5= tout à fait).

Elève 1					
Lucas a 10 ans. Il est handicapé physiquement depuis sa naissance. Il se déplace en chaise roulante puisqu'il ne peut ni bouger, ni sentir la partie inférieure de son corps. Il a, par exemple, aussi besoin d'aide pour aller aux toilettes. Lucas n'a pas de difficultés intellectuelles et n'a pas de difficultés scolaires. Ses performances scolaires en lecture, orthographe et mathématiques sont moyennes.					
Lucas se sent plutôt seul et exclus dans cette classe intégrative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lucas développera une estime de soi positive dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lucas développera peu de confiance en soi dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comparaison avec des élèves sans handicap augmentera la motivation scolaire de Lucas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité d'enseignement dans cette classe sera très bonne pour Lucas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lucas va beaucoup apprendre dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lucas réclamera la plupart du temps les enseignants pour lui tout seul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le comportement de Lucas demandera plus d'attention des enseignants que celui des autres enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La présence de Lucas dans la classe régulière a des avantages pour les autres enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elève 2					
François a 10 ans. Ses performances scolaires en lecture, orthographe et mathématiques sont moyennes.					
François se sent plutôt seul et exclus dans cette classe intégrative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
François développera une meilleure estime de soi en raison de son contact avec Lucas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le contact avec Lucas fait que François aura plus de confiance en soi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comparaison avec Lucas augmentera la motivation scolaire de François.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité d'enseignement sera meilleure pour François si un élève avec un handicap physique est inclus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
François apprendrait plus si Lucas n'était pas inclus dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Madame Hubert enseigne dans une classe spécialisée au niveau de la 6^{ème} primaire Harmos (anciennement 4^{ème} primaire) avec 10 élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Lisez s'il vous plaît la brève description de deux élèves de la classe de Madame Hubert et évaluez à quel point les énoncés s'appliquent pour chacun d'entre eux.

(1=pas du tout, 2=plutôt non, 3=ni oui, ni non, 4=plutôt oui, 5= tout à fait).

Elève 1					
Michael a 10 ans. Il est handicapé physiquement depuis sa naissance. Il se déplace en chaise roulante puisqu'il ne peut ni bouger, ni sentir la partie inférieure de son corps. Il a aussi besoin d'aide pour aller aux toilettes. Michael n'a pas des difficultés intellectuelles et n'a pas de difficultés scolaires. Ses performances scolaires en lecture, orthographe et mathématiques sont moyennes.					
Michael se sent plutôt seul et exclus dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Michael développera une estime de soi positive dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Michael développera peu de confiance en soi dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comparaison avec d'autres élèves présentant des besoins éducatifs particuliers augmentera la motivation scolaire de Michael.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité d'enseignement dans cette classe sera très bonne pour Michael.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Michael va beaucoup apprendre dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elève 2					
Marco a 10 ans et est né avec une trisomie 21 (Syndrome de Down). Il a une déficience intellectuelle qui se traduit en difficultés d'apprentissage, difficultés en lecture et écriture et difficultés de la communication.					
Marco se sent plutôt seul et exclus dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marco développera une estime de soi positive dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marco développera peu de confiance en soi dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La comparaison avec d'autres élèves présentant des besoins éducatifs particuliers augmentera la motivation scolaire de Marco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité d'enseignement dans cette classe sera très bonne pour Marco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marco va beaucoup apprendre dans cette classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(1=pas du tout d'accord, 2=pas d'accord, 3=plutôt pas d'accord, 4=plutôt d'accord, 5= d'accord, 6=tout à fait d'accord)

	1	2	3	4	5	6
La plupart des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers font un effort adéquat pour accomplir leurs tâches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers nécessite une formation continue intensive pour les enseignants des classes ordinaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intégration permet l'échange entre les différents groupes d'élèves et favorise la compréhension et l'acceptation des différences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers intégrés dans une classe ordinaire présentent des problèmes de comportement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont mieux pris en charge dans les classes ordinaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attention supplémentaire que demandent les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers défavorise les autres élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le défi d'être dans une classe ordinaire promeut les apprentissages scolaires des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers impose des changements significatifs dans l'organisation de la classe ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La liberté accrue dans la classe ordinaire a un effet déstabilisant pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les enseignants des classes ordinaires possèdent les compétences nécessaires pour travailler avec les élèves à besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La présence d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans la classe ordinaire n'améliora pas l'acceptation des différences par les autres élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le comportement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est un mauvais exemple pour les élèves sans difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les compétences scolaires d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers se développent plus rapidement dans une classe ordinaire que dans une classe spéciale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intégration d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers ne promeut pas son indépendance sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est plus difficile de maintenir l'ordre dans une classe qui intègre un élève à besoins particuliers, comparé à une classe sans élèves intégrés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne monopolisent pas tout le temps de l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peut être un avantage pour les élèves sans difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers entraînent des dérangements dans la classe ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les enseignants des classes ordinaires ont suffisamment de formation pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'intégration a un effet négatif sur le développement émotionnel des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autant que possible, il faut donner toutes les opportunités aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de travailler dans une classe ordinaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le comportement d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers n'exige pas plus de patience de l'enseignant que le comportement des autres enfants.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Les enseignants spécialisés sont plus capables d'enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers que les enseignants ordinaires.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
La séparation dans des classes spéciales a un effet favorable sur le développement social et affectif des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Un élève ayant des besoins éducatifs particuliers sera isolé socialement dans une classe ordinaire.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Annexe B : Description des 4 différents handicaps dans l'ATIS

Lucas a 10 ans. Il est handicapé physiquement depuis sa naissance. Il se déplace en chaise roulante puisqu'il ne peut ni bouger, ni sentir la partie inférieure de son corps. Il a, par exemple, aussi besoin d'aide pour aller aux toilettes. Lucas n'a pas de difficultés intellectuelles et n'a pas de difficultés scolaires. Ses performances scolaires en lecture, orthographe et mathématiques sont moyennes.

Lucas a 10 ans et est né avec une trisomie 21 (Syndrome de Down). Il a une déficience intellectuelle qui se traduit en difficultés d'apprentissage, difficultés en lecture et écriture et difficultés de la communication.

Lucas a 10 ans. Il a de grandes difficultés dans l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et des mathématiques. Il a besoin de plus de temps pour s'approprier les nouveaux apprentissages. Il a été diagnostiqué d'avoir un trouble d'apprentissage.

Lucas a 10 ans. Il a de grandes difficultés à respecter les règles de la classe et de l'école. Il se dispute souvent avec les autres élèves, se bagarre et montre des comportements agressifs. Souvent, il n'écoute pas l'enseignante et il est facilement distrait dans la classe. Un TDAH (trouble déficit d'attention/hyperactivité) a été diagnostiqué.

Annexe C : Grille d'entretien

Bonjour, alors je vais te faire passer ce questionnaire. Tu vas devoir y répondre. C'est sur les attitudes envers l'intégration. Il y a donc vignettes et un questionnaire général auquel tu vas répondre en fonction de si tu es ou non d'accord. Pendant que tu rempliras je vais te poser quelques questions concernant les vignettes. Le but étant de comprendre ce à quoi tu penses quand tu lis ces vignettes et pourquoi tu y réagis comme tu y réagis.

Versions 1 et 4 : intégratives – ségréatives – ORI :

Avant que tu passes à la suite, j'aurais 2-3 questions à te poser. Tout d'abord, comment te représentes-tu la situation de Lucas dans cette classe ? Quel est ton ressenti après avoir lu ces deux vignettes ?

Qu'est-ce que cette situation apporte à François selon toi ?

Est-ce que la situation de Michael te fait changer d'avis sur celle de Lucas ou au contraire renforce ce que tu pensais dans la première situation ? Est-ce que tu penses que la situation de Lucas influence tes réponses pour Michael ?

Est-ce que tu penses que les situations de Michael et Marco sont différentes ? A quoi tu penses quand tu lis ça.

Versions 5 et 8 : ségréatives – intégratives – ORI :

Avant que tu passes à la suite, j'aurais 2-3 questions à te poser. Tout d'abord, quel est ton ressenti après avoir lu ces deux vignettes, à ces deux situations ? A quoi tu penses quand tu lis ça ?

Est-ce que tu penses que les situations de Michael et Marco sont différentes dans cette classe ?

Comment te représentes-tu la situation de Lucas dans cette classe en lisant cette situation-là ? Et du coup est-ce que la situation de Lucas te fait changer d'avis sur celle de Michael ou au contraire renforce ce que tu pensais dans la première situation ? Est-ce que tu penses que la situation de Michael dans la première vignette t'a influencé dans tes opinions à propos de Lucas ?

Et selon toi qu'est-ce que cette situation va apporter à François qui a des performances moyennes et se trouve dans cette classe intégrative ?

Annexe D : Retranscription des entretiens

Entretien n°1 : Etudiante en éducation précoce spécialisée

D : Bonjour, alors je vais te faire passer ce questionnaire. Tu vas devoir y répondre. Donc c'est sur les attitudes envers l'intégration. Il y a 4 vignettes et un questionnaire général auquel tu vas répondre en fonction de si tu es ou non d'accord. Pendant que tu rempliras je vais te poser quelques questions concernant les vignettes. Le but étant de comprendre ce à quoi tu penses quand tu lis ces vignettes et pourquoi tu y réagis comme tu y réagis. Voilà je te laisse commencer.

A : (lorsqu'arrive à la deuxième page, concernant les vignettes) Il faut que je donne mon impression ?

D : Oui, ce que tu penses.

A : (Ris) J'en ai aucune idée... ok alors... (commence à lire première vignette) Moi je trouve ça trop difficile à répondre sans connaître l'enfant, enfin... Ça veut rien dire ces phrases comme ça décontextualisé.. Enfin bon on va voir quoi

A : (finit les deux premières vignettes) Pour moi y'a vraiment aucun rapport là

D : Avant que tu passes à la suite, j'aurais 2-3 questions à te poser. Comment tu te représentes la situation de Lucas dans cette classe en lisant cette situation ?

A : Ben du coup on voit que les aspects négatifs. On voit pas qu'est-ce qu'il sait faire ou... bon d'accord il a pas de bons rapport avec les autres élèves mais on sait pas pourquoi. Donc t'as aucuns renseignements. Pour moi c'est difficile de dire... enfin de mettre en lien avec tout le reste. Il est agressif, il écoute pas l'enseignante, mais bon ça veut pas forcément dire que... enfin il y a pas forcément de rapport avec l'estime de soi direct ou le fait qu'il soit exclu, enfin je sais pas.

D : Mmmh, ok. Et selon toi, qu'est-ce que cette situation va apporter à François ?

A : Franchement ? Aucune. Je vois pas en quoi ça peut l'aider... par exemple, là on parle des performances scolaires de François, on parle pas de la sociabilisation avec les autres enfants ou... et même par rapport à l'estime de soi... de toute façon dans une classe c'est toujours hétérogène, c'est pas... les résultats c'est... enfin c'est pas parce que Lucas a des problèmes, qu'il écoute pas l'enseignante que ça va lui permettre, que ça va permettre à François de se sentir mieux.

D : Donc quel est ton ressenti par rapport à ces deux vignettes, à ces deux situations

A : Ben ça permet pas de répondre en fait. Les informations qu'ils nous donnent elles sont pas exhaustives. D'ailleurs je savais même pas quoi mettre en fait (rigole).

D : (rigole) Ok, merci.

A : Je continue ?

D : Oui, s'il te plait.

A : (commence à lire la consigne de la 3^e page) ok

(lis la 3^e vignette) ah c'est la même chose (affirmations des vignettes 1 et 3)...

(répond aux vignettes 3 et 4)

D : Alors là du coup est-ce que la situation de Michael elle te fait changer d'avis sur tes choix par rapport à Lucas ou est-ce qu'au contraire ça renforce tes opinions sur ce que serait la situation de Lucas ?

A : donc c'est la même chose sauf que lui il est dans une classe ordinaire et lui il est dans une classe spécialisée...

D : Mmmh

A : Ben, non ça change pas vraiment parce que... au final tu peux pas... en te basant sur ce qu'ils te disent là aussi tu peux pas forcément dire si Michael il se sent bien dans la classe. Il faut avoir pu le voir, enfin l'observer, regarder comment il est dans la classe. Donc non pas spécialement.

D : Et est-ce que la situation de Lucas t'a influencée dans tes opinions à propos de Michael ?

A : Non, pas du tout.

D : Et penses-tu que les situations de Marco et de Michael sont différentes dans cette classe ?

A : Ben oui puisque déjà ils ont pas forcément les mêmes difficultés. Après euh... ils ont pas non plus le même problème. Peut-être que... (soupire) bon après c'est une interprétation là mais Marco il a une trisomie donc c'est aussi physique donc peut-être qu'il sera plus stigmatisé que Michael mais... après c'est pas sûr non plus hein... mais je pense que c'est difficile si t'as pas observé vraiment la situation.

D : Mmmh, merci.

A : là quand tu dis « le défi d'être dans une classe ordinaire promeut les apprentissages » ça veut dire favorise ?

D : Oui

A : Ok

D : Alors pour conclure est-ce que tu as des remarques particulières à ajouter par rapport à cette dernière partie du questionnaire ?

A : ben en fait, y'a des fois où je suis plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord mais ça aussi ça dépend toujours de la situation réelle quoi. Y'a pas... y'a pas une seule situation quoi... Fin oui parfois avoir un élève intégré ce sera plus difficile de lui enseigner, ça demandera plus de temps à l'enseignante, ça peut aussi... ça peut aussi compliquer l'organisation de la classe, ça peut déstabiliser les autres élèves, enfin... peut être qu'il y aura des comportements qui feront qu'ils arriveront moins bien à se concentrer mais parfois c'est pas le cas. Donc ouais ça dépend aussi quoi. Voilà.

D : Très bien, merci beaucoup. Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre au questionnaire et à mes questions.

Entretien n°2 : Etudiante en éducation spéciale

D : Bonjour, alors je vais te faire passer ce questionnaire. Tu vas devoir y répondre. Donc c'est sur les attitudes envers l'intégration. Il y a 4 vignettes et un questionnaire général auquel tu vas répondre en fonction de si tu es ou non d'accord. Pendant que tu rempliras je vais te poser quelques questions concernant les vignettes. Le but étant de comprendre ce à quoi tu penses quand tu lis ces vignettes et pourquoi tu y réagis comme tu y réagis. Voilà je te laisse commencer.

L : (commence la première vignette) Je dois dire comme il se sent ?

D : Oui, ce que tu penses, comment il se sentira dans cette classe-là.

D : Alors avant que tu continues, j'aimerais savoir quel est ton ressenti sur ces deux situations. A quoi tu penses lorsque tu lis ces deux vignettes et que tu réponds aux affirmations ?

L : Ben déjà je trouve ça compliqué de se dire... on a des informations uniquement sur l'élève mais pas sur la classe, l'enseignant, les autres enfants, comment ils se sentent et je trouve ça compliqué de dire qu'il va se sentir seul ou exclu dans cette classe juste par rapport à son handicap alors qu'il faut prendre en compte quand même la classe. Et comment tu peux...

moi je trouve qu'on peut pas dire qu'il peut avoir une estime de soi positive ou négative dans cette classe tant qu'on ne sait pas comment est la classe, comment se comportent les autres enfants avec, qu'est-ce qui est mis en place pour favoriser l'intégration par l'enseignant et puis tout ça.

D : D'accord. Et est-ce que tu penses que les situations de Michael et Marco seront différentes dans cette classe ?

L : **Ben oui et non.** C'est différent dans le sens où il y en a un qui a un handicap physique et pas de problèmes euh scolaires. Et l'autre qui a des déficiences intellectuelles donc forcément **ça amène pas les mêmes problèmes au quotidien. Maintenant ils ont tous les deux quand même besoin de soutien à différents niveaux** donc... ouais.

D : D'accord, merci.

D : Avant que tu passes à la suite, j'aimerais savoir comment tu te représentes la situation de Lucas dans cette classe en lisant cette situation ?

L : Ben Lucas il est handicapé physique, et il est intégré dans une classe avec plusieurs autres élèves à BEP donc **il peut avoir une enseignante qui le soutient mais il en a pas forcément besoin pour toutes les tâches.** Enfin ils disent pour aller aux toilettes il a besoin de quelqu'un mais **dans ses apprentissages il a pas l'air d'en avoir besoin.**

D : Et du coup est-ce que la situation de Lucas te fait changer d'avis sur celle de Michael ou au contraire renforce ce que tu pensais dans la première situation ?

L : **Non ça change pas grand-chose enfin, la vignette est la même, il y a les mêmes problèmes à priori. C'est juste que, ouais ça change dans le sens où c'est pas la même situation.** Parce que **dans la première on n'avait pas vraiment d'informations sur la situation tandis que là il y a un peu plus d'informations sur la situation ce qui nous permet d'affirmer un peu plus certaines choses je pense.** Mais ouais voilà.

D : D'accord est-ce que tu penses que la situation de Michael et ce que tu penses par rapport à sa situation dans la première vignette t'a influencé dans tes opinions à propos de Lucas ?

L : **Non je pense pas.**

D : Et selon toi qu'est-ce que cette situation va apporter à François qui a des performances moyennes et se trouve dans cette classe intégrative ?

L : Ils sont dans la même classe c'est ça ?

D : Oui tout à fait.

L : **Ben ça peut l'aider à voir que voilà y'a d'autres enfants aussi dans cette classe qui sont différents, qui ont des difficultés. Chaque enfant a des difficultés qui lui sont propres et euh, et puis du coup ça peut l'aider à se sentir un peu... ouais à améliorer son estime de lui.** Mais ça c'est possible aussi dans une classe ordinaire, dans le sens où même les enfants qui entre guillemets vont bien, ben ils ont quand même des difficultés dans certaines branches et pas dans d'autres. Mais là ça accentue encore plus le fait des différences de chaque enfant.

L : Ca veut dire quoi déjà promeut ?

D : Promouvoir, est-ce que ça favorise ?

L : Ah ouais, merci.

D : Alors pour conclure est-ce que tu as des remarques particulières à ajouter par rapport à cette dernière partie du questionnaire ? Quelque chose t'a interpellé ?

L : Ben **c'est des affirmations très catégoriques** mais bon c'est normal pour se classer sur l'échelle. Mais après **y'en a d'assez difficiles** parce que, il y a... ça peut vouloir dire plusieurs choses de dire oui ou non mais euh, ouais c'est tout.

D : Très bien, merci beaucoup. Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre au questionnaire et à mes questions.

Entretien n°3 : Etudiant en MALT

D : Bonjour, alors je vais te faire passer ce questionnaire. Tu vas devoir y répondre. Donc c'est sur les attitudes envers l'intégration. Il y a 4 vignettes et un questionnaire général auquel tu vas répondre en fonction de si tu es ou non d'accord. Pendant que tu rempliras je vais te poser quelques questions concernant les vignettes. Le but étant de comprendre ce à quoi tu penses quand tu lis ces vignettes et pourquoi tu y réagis comme tu y réagis. Voilà je te laisse commencer.

L : Je comprends pas pourquoi... **qu'est-ce que Lucas va ressentir, j'en sais rien en fait**

D : C'est ce qu'il ressentirait selon toi, ce que tu penses.

D : Alors avant de passer aux deux prochaines vignettes, j'ai juste quelques questions à te poser. Premièrement, comment te représentes-tu la situation de Lucas dans cette classe ?

L : Ben, **tout dépend de l'enseignement qu'on lui propose** mais je pense qu'il peut tout à fait s'en sortir. Il a plutôt des problèmes, un **handicap physique et pas mental donc je pense qu'il a tous les moyens pour s'en sortir**. Mais ça dépend de ce qu'on met en place pour lui. Je sais pas...

D : D'accord, et quel est ton ressenti par rapport à ces deux vignettes, à leurs situations ?

L : Ben.... **peut-être que le fait qu'ils soient les deux dans la même classe, ça pourrait les aider les deux à avoir de meilleures notes**, enfin à avoir de meilleures performances. Je ne sais pas trop.

D : Et selon toi, qu'est-ce que cette situation va apporter à François qui a des performances moyennes et se trouve dans cette classe intégrative selon toi ?

L : Ben c'est ce que je disais. **Peut-être que le fait qu'il y ait un élève** qui est... qui a un handicap, même si c'est un **handicap** moteur, peut être que **ça augmentera sa confiance en lui** ce qui lui permettra d'être plus motivé et d'avoir de meilleures notes. Enfin peut être, je ne sais pas.

D : Ok, merci.

D : Alors maintenant par rapport à ces deux vignettes. Premièrement, est-ce que la situation de Michael te fait changer d'avis sur celle de Lucas, sur tes opinions par rapport à Lucas, ou est-ce qu'au contraire ça renforce ce que tu pensais de la situation de Lucas ?

L : Ben je sais pas vraiment, je pense que ça va être **différent pour Michael parce que l'enseignement est censé être plus adapté**, y'a moins d'élèves et l'enseignante a peut-être plus d'outils pour prendre en charge sa situation.

D : Du coup, cette situation **renforce tes opinions sur la situation de Lucas**, c'est ça.

L : Oui.

D : Et est-ce que tu penses que la situation de Lucas et ton opinion sur sa situation influence ta représentation de celle de Michael ?

L : Euh, **non comme j'ai dit avant tout dépend de l'enseignement**. Que ce soit dans une classe ordinaire ou spécialisée ça dépend de l'enseignement et du prof. Parce qu'un **élève qui a un handicap peut très bien réussir dans une classe normale et peut très bien réussir dans une spécialisé**, tout dépend de l'enseignement qu'il reçoit.

D : D'accord. Et selon toi, les situations de Michael et Marco sont-elles différentes dans cette classe ?

L : Euh, ouais. Pour moi oui, enfin parce que c'est pas du tout le même handicap. Marco a un handicap plutôt mental alors que Michael c'est moteur. Donc je pense que **Marco aura quand même plus de difficultés**, mais ça n'empêchera pas qu'il pourra peut-être s'améliorer... mais... mais pas comme Michael je pense. **Ils pourraient tous les deux s'améliorer mais ils auront pas les mêmes capacités au final quoi..**

D : Et que ressens-tu par rapport à ces 4 situations ?

L : Ben comme j'ai dit au début c'est pas du tout facile de se mettre à la place de ces élèves quoi... et de pouvoir vraiment répondre aux affirmations. On est pas.. enfin **on peut pas se mettre à la place de ces élèves qui ont un handicap et comment ils vont se sentir quoi.. on peut imaginer mais c'est pas facile quoi.**

D : D'accord, merci.

D : Alors pour conclure est-ce que tu as des remarques particulières à ajouter par rapport à cette dernière partie du questionnaire ? Est-ce que quelque chose t'a interpellé, tu aimerais rajouter quelque chose ?

L : Non pas vraiment, rien de spécial non. C'est un peu difficile de répondre, de savoir mais ouais c'est tout.

D : Très bien, merci beaucoup. Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre au questionnaire et à mes questions.

Entretien n°4 : Etudiant en formation des adultes

D : Bonjour, alors je vais te faire passer ce questionnaire. Tu vas devoir y répondre. Donc c'est sur les attitudes envers l'intégration. Il y a 4 vignettes et un questionnaire général auquel tu vas répondre en fonction de si tu es ou non d'accord. Pendant que tu rempliras je vais te poser quelques questions concernant les vignettes. Le but étant de comprendre ce à quoi tu penses quand tu lis ces vignettes et pourquoi tu y réagis comme tu y réagis. Voilà je te laisse commencer.

F : Je dois lire à voix haute ou bien ?

D : Non tu lis dans ta tête

F : D'accord.

(lis tout d'abord la première vignette en entier sans y répondre puis commence à répondre avant de me demander :) Donc ça se passe tout dans la classe spécialisée ?

D : Oui, exactement.

F : *(change ses réponses)*

D : Alors avant que tu passes à la suite, j'aurais 2-3 questions à te poser. Tout d'abord, quel est ton ressenti en lisant ces deux situations là, à quoi penses-tu en lisant ça ?

F : Ben c'est des situations tout à fait standard de... ce qu'on trouve dans les classes d'enseignement spécialisé et euh... Que normalement, enfin **une classe de spécialisés devrait pallier à ces difficultés et pouvoir justement intégrer correctement les gamins dans le système et les encourager à travailler, à réapprendre. Alors que l'école normale les aurait exclu du système et ça aurait baissé leur estime de soi, ils auraient peu de confiance en eux, ils auraient pas de lien avec le handicap du coup ils se sentiraient totalement différents des autres. Et euh, ils apprendraient pas des masses parce que justement toujours en marge de la classe** alors que dans ce cas-là vu qu'ils sont en spécialisé, ils sont... c'est eux la classe (rit). Voilà.

D : D'accord, merci.

F : Avec plaisir !

D : Mais du coup est-ce que tu penses que les situations de Marco et Michael seront différentes dans cette classe ?

F : Oui. **Ben le syndrome de Down c'est une personne plutôt calme euh qui peut montrer des excès de colère, ça c'est clair. Mais c'est pas une personne qui va à la base être hyper agitée alors que la personne qui a un TDAH va vouloir toujours bouger, va avoir son esprit va vagabonder, qui va avoir des gestes pas forcément contrôlés et qui va remuer un peu la classe** alors que l'enfant qui a une trisomie 21 il est amour, il fait des bisous à tout le monde, il va prendre soins des autres.

D : D'accord, merci.

F : **Et je pense que lui il va plus apprendre** (*montre 2^e vignette du doigt*)

D : Tu penses que Marco va plus apprendre que Michael ?

F : il serait... enfin, à différents niveaux en fait... je sais pas en fait. Enfin... **ils apprendront de la même manière mais peut être à des vitesses différentes.** Enfin ça dépend de l'enseignement... et des attentions qu'ils reçoivent.

D : Je te remercie.

F : Très bien, c'est parti pour Madame Moulin !

D : Alors, avant que tu passes à la suite...

F : Compliqué comme situation ! Les dernières comparaisons sont compliquées je trouve.

D : Pourquoi compliquées ?

F : Ben ces deux enfants ont des problèmes totalement différents, dont un qui est.. un du coup qui a le TDAH donc qui va énormément demander de l'attention mais enfin dans les deux cas ils réclament l'attention de l'enseignante...

D : mmh

F : Et **Lucas peut être très vite exclu de la classe de la part des autres élèves parce que trop turbulent alors que François** pourrait être très bien intégré, il a des compétences moyennes donc **c'est pas un enfant à problème.** Donc euh... il a pas de... ouais **il va se comparer par le bas donc François va se sentir meilleur que Lucas parce qu'il a moins de problèmes.** Mais s'il demande aussi de l'attention de la part de la prof, elle pourra pas se scinder en deux pour répondre aux attentes des deux en même temps. Du coup **ça peut foutre le bazar dans toute la classe parce que la prof faut qu'elle soit vraiment très compétente pour gérer l'ensemble des deux situations.**

D : D'accord. Et comment te représentes-tu la situation de Lucas dans cette classe alors ?

F : Ben **en marge de la classe** je dirais. Mais euh, ouais en marge.

D : D'accord. Et du coup est-ce que la situation de Lucas te fait changer d'avis sur celle de Michael ou au contraire renforce ce que tu pensais dans la première situation ?

F : Ben **ça me conforte dans le fait qu'une classe spécialisée que ce soit à temps partiel, plusieurs heures par semaine ou à plein temps, pourrait être plus bénéfique pour Lucas comme pour Michael.**

D : Du coup est-ce que tu penses que la situation de Michael dans la première vignette t'a influencé dans tes opinions à propos de Lucas ?

F : Oui. Parce que **forcément une classe spécialisée elle sera meilleure pour une personne à problèmes. Et une personne à problèmes qui aille se couler dans la masse de l'école ordinaire au milieu des 22 autres élèves, la prof n'aura pas le temps de s'en occuper correctement pour pouvoir lui apprendre correctement les choses et pour pouvoir le cadrer correctement.**

D : Mmmh, d'accord.

F : Tu as d'autres questions ?

D : Oui alors selon toi qu'est-ce que cette situation va apporter à François qui a des performances moyennes et se trouve dans cette classe intégrative ? Tu m'as dit que tu penses que François va se comparer par le bas

F : Oui il va se valoriser par rapport à Lucas qui sera peut-être moins bon, qui aura surement des moins bonnes notes du coup il y aura une comparaison et François va se trouver meilleur que Lucas.

D : Et tu penses que ça va apporter quelque chose d'autre à François ou plutôt juste au niveau de la valorisation des performances ?

F : Ça pourrait aussi le déstabiliser parce que ça pourrait l'entraîner dans une certaine forme de déviance, s'il se laisse trop influencer.

D : Comment ça ?

F : Ben si Lucas fait des conneries parce qu'il a besoin de bouger tout le temps à cause de son handicap, est-ce que François va pas le suivre peut être ?

D : Je vois oui, merci.

F : Je peux continuer ?

D : Oui.

F : La séparation dans les classes spécialisées, c'est la séparation de quoi ? De deux groupes dans une spécialisée ?

D : Non le fait de les mettre dans des classes spécialisées plutôt que dans l'ordinaire.

F : D'accord. (*finit le questionnaire*) Voilà !

D : Merci beaucoup. Alors pour conclure est-ce que tu as des remarques particulières à ajouter par rapport à cette dernière partie du questionnaire ?

F : Sur la forme des questions ?

D : Oui ou si quelque chose t'a interpellé, tu aimerais réagir sur quelque chose.

F : Non non très bon questionnaire (*rit*) c'est tout bon pour moi !

D : (*rit*) Très bien, merci beaucoup. Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre au questionnaire et à mes questions.

Annexe E : Analyse des entretiens

➤ Différenciation en fonction du handicap :

J'ai demandé aux participants comment ils se représentaient les situations des deux élèves en situation de handicap dans les classes spécialisées et si pour eux, ces situations étaient similaires ou différentes. Les deux étudiantes (ES et EPS) sont conscientes que le fait que ce soit des handicaps différents signifie que les enfants auront besoin de soutien à des niveaux différents et que cela n'apportera pas les mêmes difficultés au quotidien dans la classe. Elles appuient plus sur le fait que cela apporte des difficultés différentes plutôt que sur le fait qu'un handicap soit plus ou moins négatif que l'autre. De même, concernant les situations intégratives, lorsque je leur ai demandé ce que le fait d'avoir un élève en situation de handicap pouvait apporter à l'élève ordinaire à performances moyennes, leurs réponses ne consistaient pas à dire que cette situation serait plus ou moins bénéfique sur la confiance en soi et estime de l'élève ordinaire. L'étudiante en éducation précoce spécialisée considère que l'élève avec TDAH ne changera rien pour l'élève ordinaire parce qu'une classe est toujours hétérogène qu'il y ait ou non des élèves à BEP donc ce n'est pas la présence de cet élève qui va améliorer la confiance ou l'estime du deuxième étant donné qu'il peut très bien être intégré et bon élève. Pour l'étudiante en éducation spéciale, l'effet de la présence de l'enfant en situation de handicap physique sera positif pour le deuxième, mais non pas en termes de comparaisons pour l'estime de soi mais plutôt pour permettre d'ouvrir les autres élèves à la différence et à l'acceptation du handicap.

Là encore, nous pouvons avancer l'hypothèse que la formation joue un rôle dans ce type d'argumentation.

Il y a par contre une plus grande différenciation en fonction du handicap chez les deux étudiants. L'étudiant en MALT est plus négatif dans sa perception de l'élève en situation de handicap mental que dans celle de l'élève en situation de handicap physique. Il pense que, contrairement à l'autre, l'élève avec un handicap physique peut tout à fait s'intégrer et réussir dans la classe ordinaire puisqu'il répond en effet qu'« il a un handicap physique et pas mental donc je pense qu'il a tous les moyens de s'en sortir ». Il avance par ailleurs, dans la situation intégrative, que le fait qu'il y ait un élève en situation de handicap, « même si c'est un handicap moteur », pourrait permettre d'augmenter la confiance en soi de l'élève aux performances moyennes. Il reste, tout de même, moins catégorique que le dernier participant. En effet, l'étudiant en FA perçoit l'élève avec TDAH beaucoup plus négativement, comme quelqu'un qui fera plus problèmes en classe, sera plus agité et perturbera plus les autres alors qu'il pense que l'élève avec handicap intellectuel apprendra plus. Lorsque je lui demande de développer cette dernière information, il se rétracte pour finalement dire que l'élève atteint du syndrome de Down apprendra plus vite dans une classe spécialisée que son collègue. Concernant les vignettes intégratives, nous pouvons voir qu'il a une opinion bien arrêtée sur les bénéfices des systèmes ordinaire et spécialisé. Il considère en effet que l'élève avec un TDAH sera en marge de la classe ordinaire et causera trop de turbulences pour les autres mais

que le côté positif de cette intégration sera qu'il permettra l'amélioration de la confiance en soi de l'élève ordinaire.

Ces résultats rejoignent ceux trouvés dans la littérature. Il y a une influence de la nature du handicap sur les attitudes. Toutefois, ces résultats sont à nuancer puisque la formation entre aussi en jeu. Les deux étudiantes en EPS et ES sont formées à voir au-delà du handicap et d'une simple appréciation +/- négatif. Même si elles ont conscience qu'il y a des handicaps plus sévères ou graves que d'autres, elles ne les jugent pas en termes d'appréciation mais parlent plutôt des difficultés différentes qu'ils apportent. Quant aux deux étudiants en MALT et en FA, ils montrent ces attitudes variables en fonction de la nature du handicap puisque le handicap intellectuel est jugé moins positivement que le handicap physique et les troubles émotionnels et comportementaux moins positivement que le handicap intellectuel.

➤ Effet d'ordre :

Il n'y a pas d'effet de l'ordre sur aucun des participants. Ces derniers ne se sentent en effet pas du tout influencés par les vignettes opposées car ils ont déjà des idées bien précises concernant le sujet.

L'étudiante en EPS ne se sent pas influencée par les vignettes car indépendamment de cela, elle trouve que pour pouvoir correctement répondre, elle doit pouvoir observer les situations, les connaître. L'ordre n'a donc aucune influence pour elle puisque dans l'un ou l'autre des cas, les informations données ne lui suffisent pas pour répondre la menant à des réponses majoritairement neutres. L'étudiante en ES, quant à elle, pense que le système spécialisé n'est de toute façon pas la solution idéale et qu'un enfant en situation de handicap peut tout à fait être bien intégré. Mais qu'il est aussi possible qu'il n'arrive pas à être intégré, c'est donc du cas par cas et non pas une règle générale. De plus, elle souligne aussi le manque d'informations dans les situations présentées que ce soit dans la classe spécialisée ou ordinaire. L'ordre n'a donc pas d'influence, c'est le manque d'informations sur les situations qui en a.

L'étudiant en MALT n'est pas influencé dans ses attitudes par l'ordre non plus mais pas le type d'enseignement qui y est décrit. Pour lui, l'enseignement dans une classe spécialisée est de toute façon plus adapté à un élève en situation de handicap ce qui rend ses attitudes plus positives. Pour finir, l'étudiant en FA n'est clairement pas influencé par l'ordre non plus, ce que j'ai pu directement observer lors de l'entretien. Il a commencé à répondre à la première vignette (enfant avec TDAH) d'une façon plus négative avant de se rendre compte que la situation décrivait une classe spécialisée. Il a donc tout de suite changé ses réponses en les inversant. Ceci montre bien qu'il avait déjà une idée toute faite des apports de chacun des deux systèmes sur cet élève à BEP. Pour lui, le système spécialisé est la solution avec ces enfants.

Ces résultats sont contraires à la littérature. Les recherches montrent que dans un questionnaire l'ordre des questions a une influence sur les réponses des participants. De même, lorsque Schwab et al. (2012) ont conçu l'ATIS et qu'ils l'ont testée, les résultats montraient une influence de l'ordre de présentation des situations sur les participants. Ainsi,

les attitudes envers l'intégration étaient plus positives lorsque les situations intégratives étaient présentées en premier. De même, les attitudes dans le questionnaire ORI étaient plus positives s'il était précédé de la situation intégrative. Pourtant, contrairement à ce qu'on s'attendait, il n'y a pas d'effet d'ordre dans ma recherche.

➤ Critique du questionnaire :

Les deux étudiantes en ES et EPS sont plus critiques vis-à-vis du questionnaire. Elles considèrent que c'est difficile de répondre sans connaître l'enfant, sa situation dans la classe, son rapport avec les autres. Elles critiquent le manque d'informations données dans les vignettes qui ne sont pas suffisantes selon elles pour répondre aux affirmations. Pour ces étudiantes, les affirmations sont trop artificielles alors qu'il faudrait de la contextualisation et pouvoir nuancer en fonction de la situation concrète.

L'étudiant en FA n'a trouvé aucune critique à faire au questionnaire et celui de MALT a juste souligné le fait que ce soit difficile de se mettre à la place des enfants pour répondre sur leurs ressentis mais sans aller plus loin dans la critique.

Ces informations mettent en évidence le fait que la formation suivie joue un rôle sur les représentations des étudiants. Les deux étudiantes suivent une formation axée sur l'intégration et ses bienfaits pour les élèves à BEP. Elles sont formées à réfléchir sur les conditions extérieures aux élèves et non pas seulement à baser leurs appréciations en fonction des handicaps concernés. Elles sont plus critiques et considèrent que l'environnement joue un rôle. Ces résultats sont consistants avec la littérature et les résultats concernant la variable « suivi de cours/modules en éducation spécialisée ». Ces étudiantes suivent des cours sur l'enseignement spécialisé et l'intégration dans leur formation alors que les deux autres étudiants n'ont pas ce type de cours dans leur maîtrise.