

Les attitudes des enseignants libanais à l'égard de l'inclusion scolaire des personnes présentant une déficience intellectuelle légère

Viviane Bou Sreih

Problématique

Le mouvement grandissant de l'inclusion scolaire a poussé plusieurs chercheurs à s'interroger sur ses effets et ses implications. Selon les tenants de l'inclusion, cette idéologie sociale et éducationnelle contribuerait à modifier les perceptions quant aux capacités d'apprentissage des élèves en situation de handicap, engendrerait davantage de contacts avec des enfants non handicapés, qui deviennent des modèles sociaux, et augmenterait les apprentissages réalisés par les enfants (Paquet, 2008). Les résultats de plusieurs recherches (Farell, 2000 cité par Doudin, 2009; Katz et Mirenda, 2002) montrent que le maintien en classe ordinaire de personnes en situation de handicap ne nuit pas aux apprentissages scolaires des élèves sans difficulté. Au contraire, sur le plan social notamment, côtoyer des élèves en difficulté permet de développer des valeurs et attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles et à la tolérance de la diversité. Dans le même ordre d'idées, cela augmente la confiance en soi et l'estime de soi. Quant aux élèves en difficulté, ce placement leur permet de développer une meilleure estime de soi ainsi que des compétences sociales et relationnelles essentielles à leur participation sociale dans leur communauté.

Par ailleurs, l'implantation et la réussite de l'inclusion constituent un défi qui, pour être relevé, dépend de plusieurs facteurs dont la présence d'attitudes positives chez les enseignants et qui sont souvent considérées comme la condition principale de réussite de cette intégration (Lamontagne-Müller, 2007; Bélanger, 2006 ; Chatelanat, Martini-Willemin et Beckman, 2006 ; Vienneau, 2002, 2006 ; Avradimis, Bayliss et Burden, 2000 ; Reche, 2000 ; Goupil et Brunet, 1996 ; Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Potvin et Rousseau, 1993). Néanmoins, malgré des résultats favorables à l'inclusion, des recherches montrent qu'une partie plus ou moins importante du corps enseignant reste opposée à cette inclusion et pense que le maintien des personnes en situation de handicap dans des structures spécialisées est meilleur pour ces personnes ainsi que pour les élèves sans difficulté dont la scolarité pourrait être compromise, (Doudin, 2009 ; Doudin et Ramel, 2009 ; Fortier, Dugas et Dionne, 2006 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Katz et Mirenda, 2002 ; ; Pallas, 2001 ; Reche, 2000 ; Moore, 2000). Il semble que

plusieurs facteurs entravent la volonté d'intégrer chez les enseignants dont notamment le manque de préparation, le manque de formation, de soutien et de collaboration entre les enseignants ainsi qu'une représentation du handicap issue du modèle individuel/ médical qui conçoit le handicap comme l'attribut de la personne.

Ainsi, parce que les attitudes des enseignants ont un impact notoire sur la réussite de l'intégration scolaire, et puisque celle-ci est une réalité relativement récente au Liban, il semble important d'identifier et de comprendre les attitudes des enseignants afin de pouvoir les modifier par la suite. Les enseignants libanais sont-ils favorables ou s'opposent-ils à cette intégration ? Leurs attitudes sont-elles en rapport avec leurs représentations des personnes présentant une déficience intellectuelle lesquelles sont souvent perçues comme « inaptés » et « inéducables » ? Sont-elles liées au changement qu'ils sont appelés à opérer dans leurs pratiques professionnelles ? Ou plutôt à un faible sentiment d'efficacité personnelle, à la peur d'être incapables de gérer des situations nouvelles et inédites ou tout simplement à la peur de l'inconnu ? Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration seraient-elles déterminées par leurs perceptions relatives à eux-mêmes : à leurs capacités à intervenir auprès de ces personnes, à gérer les différences... ou seraient-elles déterminées par la déficience intellectuelle et leur méconnaissance des caractéristiques de ces élèves ?

Problème de recherche

Le problème de recherche s'articule autour des attitudes des enseignants lesquelles sont déterminantes pour la réussite de l'inclusion scolaire. Ce problème de recherche se décline en trois axes principaux :

- L'identification des attitudes des enseignants libanais.
- La découverte des variables qui induisent ces attitudes : les attitudes des enseignants au Liban seraient-elles différentes de celles de leurs collègues dans le monde ? Ainsi, l'identification de ces attitudes pourrait nous éclairer sur les facteurs les influençant.
- De même, la recension des besoins des enseignants qui permettrait de prévoir des mesures de soutien appropriés afin d'accompagner ces enseignants dans leur cheminement vers l'inclusion scolaire.

Question de recherche

Les recherches effectuées jusqu'à présent mettent en évidence le rôle notoire des attitudes des enseignants dans la réussite de l'inclusion scolaire. Au-delà de toutes les variables associées à l'inclusion scolaire, il devient donc urgent de connaître les attitudes des enseignants libanais relatives à ce sujet puisque ces attitudes pourraient induire des comportements défavorables à l'égard des personnes déficientes intellectuelles légères. Pour comprendre cet aspect, nous allons chercher des réponses à la question suivante : quelles sont les attitudes des enseignants libanais par rapport à l'inclusion en classes ordinaires, dans le cycle primaire, des enfants présentant une déficience intellectuelle légère?

Plusieurs questions sous-tendent la question de départ : comment les enseignants se représentent-ils l'inclusion scolaire ? Comment se représentent-ils l'élève déficient intellectuel ? Quelles sont leurs attitudes par rapport à l'intégration scolaire des PDI ? Se sentent-ils capables d'enseigner à des PDI? Quels sont leurs besoins afin de réussir le projet d'intégration ?

Objectifs de la recherche

Dans le cadre de cette recherche de type exploratoire et descriptif, l'objectif principal est d'identifier les attitudes et les croyances des enseignants libanais à l'égard de l'inclusion scolaire des personnes ayant une déficience intellectuelle légère et leur perception de leurs propres capacités à enseigner ces élèves et de dégager les facteurs qui influencent ces croyances. Les objectifs spécifiques sont ainsi:

- Identifier les attitudes et les croyances des enseignants envers l'inclusion scolaire des personnes ayant une déficience intellectuelle légère. Cet objectif comprend trois volets : les attitudes relatives à l'inclusion scolaire, les attitudes relatives à la déficience intellectuelle et les attitudes relatives à l'inclusion scolaire des personnes ayant une déficience intellectuelle.
- Identifier les facteurs qui influencent les croyances des enseignants.
- Recenser en l'occurrence les besoins des enseignants par rapport à l'inclusion scolaire des personnes présentant une déficience intellectuelle légère.

Éléments méthodologiques

Les données sur lesquelles repose cette analyse proviennent d'une recherche descriptive et exploratoire, basée sur une approche méthodologique mixte. Deux modes de collecte ont été utilisés: le questionnaire (n=151) et l'entretien semi-structuré (n=11). Les données ont ensuite fait

l'objet d'une analyse de contenu thématique pour les données des entretiens et les réponses aux questions ouvertes du questionnaire et d'un traitement statistique pour les données provenant des questions fermées du questionnaire. Les variables retenues sont les années d'expérience professionnelle, le fait d'avoir suivi un cours, un stage ou une formation en rapport avec l'inclusion scolaire, la connaissance de la déficience intellectuelle et des caractéristiques des personnes l'ayant ainsi que le sentiment d'auto efficacité de l'enseignant. Nous avons retenu l'échantillonnage par choix raisonné combinant deux critères essentiels pour cette recherche : un critère d'ancienneté (intégration commencée depuis au moins trois ans) et la présence de déficience intellectuelle chez les élèves intégrés. L'échantillonnage final fut composé de 151 enseignants du primaire exerçant dans les 11 écoles inclusives privées accueillant des personnes présentant une déficience intellectuelle légère dans les régions de Beyrouth et du Mont-Liban.

Analyse des données et discussion

Cette partie est organisée en trois sections faisant référence aux trois grands objectifs qui sous-tendent cette recherche.

Les données recueillies indiquent un degré d'accord général et reflètent des croyances positives liées au concept de l'inclusion scolaire. Les enseignants affirment que l'intégration en classe ordinaire présente des bénéfices tant pour la PDI que pour les autres élèves de la classe, ceci aussi bien sur le plan des apprentissages scolaires que sociaux (Doudin, 2009 ; Fortier, Dugas et Dionne, 2006 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Katz et Mirenda, 2002 ; Moore, 2000 ; Odom et Karnes (1988) cités par Fortier, Dugas et Dionne, 2004 ; Paquet, 2008). Cette inclusion permet de véhiculer des valeurs et des attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles, à la tolérance, à la confiance en soi ainsi que l'estime de soi. Elle permet également de développer des relations positives de réciprocité entre les PDI et leurs pairs. Les enseignants soutiennent l'intégration scolaire, cependant une légère majorité d'entre eux sont prêts à intégrer dans leur classe des PDI. Ils déclarent que l'intégration scolaire pourrait avoir des conséquences négatives sur la PDI elle-même (du fait de la non-acceptation des autres élèves et des grands efforts qu'elle doit faire) ainsi que sur les autres (notamment en nuisant à leur apprentissage et en accaparant le temps et l'attention des enseignants). Dans le même sens, ils reconnaissent que la pratique de l'intégration constitue un fardeau pour l'enseignant et qu'elle conduit à des changements dans le fonctionnement de la classe ordinaire. Pour cela, ils démontrent beaucoup de réserve lorsqu'ils

sont interrogés sur le fait d'intégrer dans leur classe des personnes présentant une déficience intellectuelle. Plusieurs variables influençant ces attitudes ont été dégagées, notamment les variables reliées à l'enseignant lui-même telles que la formation reçue, le travail antérieur, la préparation préalable ainsi que la conception du handicap issue du modèle médical conduisant à une méconnaissance de la déficience intellectuelle. Parallèlement, d'autres variables sont avancées comme la déficience et son degré, les incapacités et les comportements de l'élève ainsi que l'auto efficacité des enseignants qui prend toute son ampleur dans le cadre de cette recherche. Les enseignants des classes ordinaires manifestent des attitudes négatives ou moins favorables à l'égard des élèves qui présentent, entre autres, une déficience intellectuelle, ces élèves étant considérés comme gênants ou nécessitant un temps supplémentaire et une attention particulière (Bélangier, 2004 ; Hastings et Oakford, 2003 ; Avradimis et Norwich, 2002 ; Scruggs et Mastropieri, 1996). Les résultats obtenus s'alignent sur ceux des recherches similaires dans le monde et montrent que les enseignants interrogés sont réticents à l'intégration des PDI dans leur classe, même si le degré de cette déficience est léger. Une explication de ces attitudes pourrait résider dans la représentation que les enseignants ont de l'enfant déficient intellectuel et qui induit leur représentation de l'inclusion scolaire (Lamontagne-Müller, 2007 ; Beauregard, 2006 ; Vienneau, 1992) et conduit à des pratiques non nécessairement optimales pour l'enfant. Par exemple, les résultats indiquent chez certains enseignants interrogés une conception relevant du modèle médical et stipulant que cet enfant est « malade » et donc aura prioritairement besoin de soins médicaux. Ceci les amène par conséquent à refuser l'inclusion scolaire et opter plutôt pour l'éducation spéciale. Les perceptions des enseignants quant aux capacités d'adaptation et d'apprentissage de ces personnes contribuent aussi largement à créer un obstacle à leur intégration en classe ordinaire et avec les pairs sans incapacités intellectuelles. La méconnaissance de la déficience intellectuelle, des caractéristiques cognitives et non cognitives de ces personnes, des difficultés qu'elles rencontrent lors de l'apprentissage, de leurs besoins éducatifs, affectifs et sociaux, sont autant de barrières à l'implantation et à la réussite du projet d'inclusion. Vu sous cet angle, il semble que le modèle médical qui continue de circonscrire les déficiences et les incapacités constitue une barrière attitudinale de taille entravant le projet d'inclusion scolaire (Lamontagne-Müller, 2007 ; Boucher, 2003). En effet, l'un des constats importants soulignés par la présente recherche réside dans le fait que les enseignants n'ont pas une connaissance précise ni exacte de la déficience intellectuelle. Ils donnent des interprétations

différentes et divergentes de cette même expression reflétant un manque d'informations ou bien des informations imprécises ou erronées. La méconnaissance de la déficience se présente ainsi comme un obstacle, une condition, une conséquence et un inconvénient au projet d'intégration. Sur un autre plan, les enseignants libanais s'inscrivent dans la même lignée internationale en accordant à la préparation des agents une importance capitale et en reconnaissant son impact sur la réussite de l'intégration scolaire. Cette condition, formulée en termes d'un besoin, est sans conteste très essentielle à la réussite de l'inclusion (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004). Ils insistent également sur le bien-fondé d'une bonne planification de l'intégration et remettent en question la manière « sauvage » dont elle est appliquée, avant que les préalables à l'intégration ne soient justifiés et déterminés (Ducharme, 2008 ; Parent, 2004). Ainsi, le manque de préparation et de soutien des enseignants joue un rôle capital dans le développement d'attitudes négatives à l'endroit de l'intégration scolaire des personnes ayant une déficience intellectuelle au Liban (Brunet et Doré, 1996). Par ailleurs, similairement aux recherches effectuées (Taylor, Richards, Goldstein, & Schilit, 1997; Leyser, Kapperman, and Keller, 1994 cités par Hwang, 2010), les résultats de cette recherche indiquent également que les enseignants libanais qui travaillent ou ayant travaillé avec des PDI ont des attitudes plus positives que ceux qui n'ont pas actuellement, ou pas eu cette opportunité. Nous pouvons donc dégager l'importance de l'effet de la variable « travail antérieur ou actuel avec des PDI » sur les croyances envers l'intégration scolaire, sur les croyances envers la déficience intellectuelle ainsi que sur le sentiment d'auto efficacité. Ainsi, l'expérience de l'intégration dans leur classe rend les enseignants plus ouverts et favorables. D'autre part, une variable capitale ayant trait à l'auto efficacité des enseignants prend toute son ampleur dans le cadre de cette recherche. L'analyse des données recueillies indique chez les répondants une « efficacité en stratégies d'enseignement », se traduisant par la capacité d'utiliser différentes méthodes et techniques d'enseignement leur permettant d'individualiser leur enseignement et d'intervenir efficacement auprès d'une PDI. De même, ils se déclarent efficaces en gestion de classe, plus particulièrement en ce qui concerne la gestion des situations et la planification des activités d'apprentissage incluant des PDI. Cependant, concernant l'efficacité relevant de leurs propres compétences à enseigner à ces personnes, la grande majorité des répondants (91.8%) deviennent anxieux si on intègre dans leur classe une PDI tout en se déclarant capables de motiver les élèves qui manifestent peu d'intérêt à apprendre et prêts à leur faire les adaptations nécessaires. Les

résultats de recherches similaires (Wolman, 2006 ; MacIntyre et Gardner, 1991 ; Brown, 1994 cités par Pouliot, 1998) montrent que les perceptions qu'ont les enseignants de leurs propres capacités à assurer un enseignement différencié dans un contexte d'inclusion scolaire induisent négativement leurs pratiques éducatives et pédagogiques, mais surtout leurs attitudes à l'égard des personnes ayant une déficience intellectuelle. En effet, les enseignants croient que l'intégration scolaire de ces personnes nécessite des changements radicaux de leurs pratiques d'enseignement et suppose des habiletés qu'ils ne sont pas censés avoir d'autant plus qu'ils n'ont pas été formés ni préparés à cela. L'anxiété des enseignants peut être due au changement que suppose l'intégration et qui peut susciter des réactions négatives souvent considérées comme une résistance (Hall et Hord, 2001 ; Maletto, 2008 ; Bareil, 2008, 2004, cités par Dorestan, 2010). En plus du fait que l'anxiété des enseignants peut être due au changement que suppose l'intégration, elle pourrait également avoir trait à la méconnaissance de la déficience intellectuelle et le sentiment de peur que cette méconnaissance engendre, au sentiment de compétence et d'efficacité tel que déjà présenté ainsi qu'aux exigences scolaires à satisfaire. Finalement, les enseignants expriment des besoins multiples et variables dont les plus importants se rapportent à deux types dégagés à travers cette recherche, à savoir les besoins professionnels et ceux personnels.

En guise de conclusion, en référence à la théorie systémique, nous pouvons dire que les attitudes des enseignants interrogés occupent une place centrale puisqu'elles exercent une influence sur l'ensemble des autres conditions de réussite de l'intégration avec la possibilité d'avoir des effets importants sur sa réussite. C'est du moins ce qui ressort des travaux de nombreux auteurs (Lamontagne-Müller, 2007 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2002 ; Reche, 2000 ; Doré, 1999 ; Goupil, 1997 ; Doré, Wagner & Brunet, 1996). En effet, l'analyse des données révèle que les attitudes parfois mitigées que les enseignants entretiennent à l'égard des personnes présentant une déficience intellectuelle et à leur inclusion scolaire, tels que les attitudes de doute et de scepticisme, reposent sur des appréhensions quant aux capacités de ces élèves à fonctionner en classe ordinaire. Elles se résorbent souvent une fois l'intégration réalisée et peuvent être modifiées par l'expérience concrète de contacts avec ces élèves. Ainsi, même quand les autres conditions sont satisfaites ou assurées, les attitudes positives des enseignants demeurent néanmoins indispensables pour favoriser une transition réussie d'une école vers un milieu inclusif (Lupart, Whitley, Odishaw et Macdonald, 2006). Par ailleurs, les attitudes des

enseignants sont nettement influencées par le macrosystème qui inclut les valeurs sociales et morales, les législations indiquant les orientations selon lesquelles les enseignants pourraient avoir un impact sur la réussite de l'inclusion scolaire.

Bibliographie

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000). «Students teachers's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school», *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

AVRADIMIS, E. et NORWICH, B. (2002). «Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature», *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147.

BANDURA, A. (2004). *De l'apprentissage vicariant à la perception d'auto-efficacité.* Dans le cadre de la 7^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation organisée par l'INRP, Lyon.

BEAUPRE, P., BEDARD, A., COURCHESNE, A., POMERLEAU, A. et TETREAULT, S. (2004). « Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion ». In Rousseau, N. et Bélanger, S. (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 59-76). Québec: Presses de l'Université du Québec.

BELANGER, S. (2004). « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion » In Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 37-55.

BELANGER, S. (2006). « Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire », In Dionne, C, et Rousseau N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université de Québec, Collection Education-Intervention, Canada, 63-83.

BEAUREGARD, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire.* Université de Montréal.

BELANGER, S. (2004). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire.* Université de Québec à Trois-Rivières.

BIFFIGER, L. (2006). *Perceptions des enseignants spécialisés quant à l'intégration des enfants déficients mentaux en classe ordinaire.* Haute école pédagogique du Valais, Suisse.

BOUCHER, N. (2003). « Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées », *Lien social et politiques*, N° 50 ; 147-164.

BRONFENBRENNER, U. (1996). « Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement: Principes, applications et implications ». In Tessier, R. et Tarabulsky, G.M. (Éds), *Le Modèle Écologique dans l'Étude du Développement de l'Enfant* (pp. 9-58). Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.

BRUNET, J.-P et DORE, R. (1993). « Les déterminants de l'adaptation de l'organisation de la classe régulière dans un contexte d'intégration d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne ». *Actes du 1^{er} congrès d'Actualité de la recherche en éducation et en formation, CNAM, 12 pages.*

CAMPBELL, J. et GILMORE, L. (2003). « Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion », *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 28, No. 4, pp. 369–379.

CHATELANAT, G., MARTINI-WILLEMIN, B.-M. et BECKMAN, P. (2006). « La participation sociale de l'enfant en situation de handicap dans sa communauté. Le point de vue des parents », In Dionne, C, et Rousseau N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire.* Presses de l'Université de Québec, Collection Education-Intervention, Canada, 91-107.

DORE, R, WAGNER, S. et BRUNET, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle.* Les éditions logiques, Montréal.

DORESTAN, W. (2010). *Liens entre la participation des enseignants dans la mise en œuvre du processus d'intégration, leur perception envers l'intégration et leur sentiment d'auto-efficacité.* Université de Montréal. Canada.

DOUDIN, P.-A. (2009). *De la différenciation structurale à l'enseignement différencié : quelles conséquences pour la santé des enseignant-e-s?*, Standardisation et différenciation en pédagogie spécialisée, Congrès suisse de pédagogie spécialisée, Berne.

DUCHARME, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.* Marcel Didier, Canada.

FORTIER, DUGAS et DIONNE. (2006). « Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice ». In Dionne, C, et Rousseau N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire.* Presses de l'Université de Québec, Collection Education-Intervention, Canada.

HASTINGS, P.R. et OAKFORD, S. (2003). « Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special needs », *Educational psychology*, numéro 23, 87-94.

HOLDRINET, D. , PORTELANCE, J.P., MAURICE, P., FLOWERS, P. et ANTONAK, R. (2004). « Elaboration d'un inventaire d'attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle (IAPDI) à partir du Mental retardation attitude inventory », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, volume 14, numéro 2, 163-174.

HWANG, Y-S. (2010). « Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice». *International Journal of Special Education*.

KATZ, J. et PAT, M. (2002). « Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits», *International Journal of Special Education*, Vol 17, No 2.

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: Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Université de fribourg, Suisse.

LUPART, J., WHITLEY, J., ODISHAW, J. et MCDONALD, L. (2006). «Evaluation de l'école dans son ensemble et inclusion. Comment les participants des écoles élémentaires perçoivent-ils leur communauté d'apprentissage ? », In Dionne, C, et Rousseau N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université de Québec, Collection Education-Intervention, Canada.

PALLAS, P.J.S. (2001). *The effects of teacher's attitude on the development and implementation of inclusion: an ethnographic study of an inclusive elementary school*. Vanderbilt University.

PAQUET, A. (2008). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale per leurs pairs*, Université du Québec à Montréal.

POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1993). « Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire ». *Revue canadienne de l'éducation*, 18:2.

RECHE, C.-C. (2000). « Les attitudes des enseignantes de Porto Alegre quant à l'intégration en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle », *Actes du colloque Recherche Défi* in *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial mai 2000, Canada.

ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

SCRUGGS, T. E. et MASTROPIERI, M. A. (1996). « Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: A research synthesis». *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

VIENNEAU, R. (2006). « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », In Dionne, C, et Rousseau N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université de Québec, Collection Education-Intervention, Canada.