

# Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers

## Sense of efficacy, beliefs and attitudes among college teachers with regard to the education of special needs students

## Sentimiento de eficacia, creencias y actitudes de los maestros de colegio respecto a la educación de los estudiantes que presentan necesidades particulares

France Dubé, France Dufour, Christophe Chénier and Hélène Meunier

Volume 44, Number 1, Spring 2016

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1036177ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1036177ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dubé, F., Dufour, F., Chénier, C. & Meunier, H. (2016). Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. *Éducation et francophonie*, 44(1), 154–172. <https://doi.org/10.7202/1036177ar>

Article abstract

The objective of this study is to examine the beliefs, attitudes and sense of efficacy of college teaching personnel with regard to the education of special needs students. Teachers (n = 237) working in five Québec collegial institutions participated in data collection by answering two questionnaires: a first on beliefs and attitudes with regard to the education of special needs students (Duchesne, 2002) and a second on the sense of personal efficacy among cégep teachers (Ménard *et al.*, 2011). The questionnaires were administered in winter 2015 at five Québec colleges. Descriptive and correlational analyses were performed. The results show that their sense of efficacy is high, that their general perception of human rights is positive, but that they admit to being rather neutral about the modalities of the exercise of the right to education of these special needs students and the institutional and personal responsibilities connected with these students.

# Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers

**France DUBÉ**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**France DUFOUR**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Christophe CHÉNIER**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Hélène MEUNIER**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'examiner les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. Des enseignants ( $n = 237$ ) de cinq établissements collégiaux du Québec ont participé à une collecte de données en répondant à

deux questionnaires: un premier portant sur les croyances et les attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants qui ont des besoins spéciaux (Duchesne, 2002) et un second portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de cégep (Ménard *et al.*, 2011). Des analyses descriptives et corrélationnelles ont été effectuées. Les résultats montrent que le sentiment d'efficacité des enseignants est élevé, que leur conception générale des droits de la personne est positive, mais qu'elle s'avère plutôt neutre en ce qui concerne les modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers et leurs responsabilités personnelles et institutionnelles relatives à ces étudiants.

---

## ABSTRACT

### **Sense of efficacy, beliefs and attitudes among college teachers with regard to the education of special needs students**

France DUBÉ

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

France DUFOUR

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Christophe CHÉNIER

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

Hélène MEUNIER

University of Québec in Montreal, Québec, Canada

The objective of this study is to examine the beliefs, attitudes and sense of efficacy of college teaching personnel with regard to the education of special needs students. Teachers ( $n = 237$ ) working in five Québec collegial institutions participated in data collection by answering two questionnaires: a first on beliefs and attitudes with regard to the education of special needs students (Duchesne, 2002) and a second on the sense of personal efficacy among cégep teachers (Ménard *et al.*, 2011). The questionnaires were administered in winter 2015 at five Québec colleges. Descriptive and correlational analyses were performed. The results show that their sense of efficacy is high, that their general perception of human rights is positive, but that they admit to being rather neutral about the modalities of the exercise of the right to education of these special needs students and the institutional and personal responsibilities connected with these students.

## RESUMEN

### **Sentimiento de eficacia, creencias y actitudes de los maestros de colegio respecto a la educación de los estudiantes que presentan necesidades particulares**

France DUBÉ

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

France DUFOUR

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Christophe CHÉNIER

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Hélène MEUNIER

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La finalidad de este estudio es examinar las creencias, las actitudes y el sentimiento de eficacia personal de los maestros de colegio respecto a la educación de estudiantes que presentan necesidades particulares. Maestros ( $n=237$ ) que laboran en cinco establecimientos quebequenses, nivel colegial, participaron a la colecta de datos al responder a dos cuestionarios: el primero sobre las creencias y actitudes sobre la educación de estudiantes con necesidades especiales (Duchesne, 2002) y el segundo sobre el sentimiento de eficacia personal de los maestros de colegios preuniversitarios (Ménard *et al.*, 2011). Los análisis descriptivos y correlacionales fueron realizados. Los resultados muestran que su sentimiento de eficacia es alto, que su concepción general de los derechos humanos es positiva, pero que es más bien neutra en lo que concierne a las modalidades de ejercer el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades particulares y las responsabilidades personales y institucionales relacionadas con dichos estudiantes.

---

## **Introduction**

Les communautés de pratique et les communautés scientifiques sont désormais sensibilisées aux besoins des apprenants ayant des besoins particuliers et en situation de handicap. Confrontés à moins d'obstacles et intégrés en classe ordinaire dès le début de leur scolarisation, ils accèdent désormais aux études supérieures. Au Québec, cette population augmente progressivement, et ce, pour tous les ordres d'enseignement. Au préscolaire, primaire et secondaire, elle a fait un bond de 23 %

entre les années 1999-2000 et 2009-2010 (MELS, 2009; 2010a). Au collégial, le nombre d'étudiants ayant des besoins particuliers est aussi en progression, comme on le présente dans le texte liminaire de ce numéro thématique. Ces populations étudiantes aux études supérieures suscitent l'intérêt de chercheurs et ont fait l'objet de publications québécoises (Dubé et Senécal, 2009; Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006; Mimouni *et al.*, 2007; Wolforth *et al.*, 2009). Les enseignants des établissements postsecondaires doivent relever de nouveaux défis pour lesquels leur formation et certaines dimensions personnelles intrinsèques pourraient se révéler fondamentales en raison de leur influence sur la réussite des étudiants.

## Problématique

Le programme *Soutien à l'intégration des personnes handicapées*, mis en place en 1989 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, proposait des orientations portant sur l'accessibilité universelle, le plan individuel d'intervention, la régionalisation des pratiques d'accueil, la reconnaissance des besoins de soutien au réseau et de développement de l'expertise (MELS, 2010b). Dans son dernier document publié sur ce sujet en mai 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport présentait une synthèse des résultats de recherches récentes et de consultations portant sur les besoins émergents à l'enseignement postsecondaire et faisait état de l'augmentation importante du nombre d'étudiants en situation de handicap. L'absence de banques de données et de suivi des cohortes d'étudiants par rapport à la persévérance et à la réussite scolaires limitait la description de leurs caractéristiques (MELS, 2010b). Toutefois, le Québec serait la province canadienne où il y aurait le moins d'étudiants ayant des besoins particuliers inscrits aux études supérieures (Fichten *et al.*, 2006). Afin d'assurer un renouvellement de la main-d'œuvre qualifiée, l'accès aux études supérieures doit continuer à progresser pour atteindre une ouverture comparable à celle des autres provinces canadiennes et à celle des États-Unis.

Ces étudiants requièrent désormais des services de soutien postsecondaires en continuité avec ceux reçus auparavant pour leurs troubles diagnostiqués dès l'enfance. Les établissements d'enseignement postsecondaires doivent favoriser l'égalité des chances en soutenant adéquatement ces étudiants, par des conditions optimales de réussite. Ce défi d'inclusion et de participation sociales est aussi associé à la lutte contre les préjugés et la discrimination et nécessite des mesures de soutien aux étudiants, mais également aux professeurs et chargés de cours qui, contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire, n'ont pas nécessairement bénéficié d'une formation portant sur les étudiants ayant des besoins particuliers ou en situation de handicap. La formation s'avère primordiale et aurait avantage à comporter un travail sur les représentations à l'égard de ces étudiants (Doudin et Lafortune, 2006).

Actuellement, au Québec, comme le proposait *L'intégration des étudiants handicapés au collégial* (FDC, 2005), les établissements offrent aux étudiants, dont le diagnostic est considéré dans les catégories admissibles (trouble du spectre de l'autisme,

trouble d'apprentissage, déficience auditive, etc.), la mise en place de mesures permettant de compenser leurs limitations fonctionnelles. Ces mesures peuvent prendre la forme de suivi individuel, de tutorat par des enseignants, d'accueil individualisé, de prise de notes par un pair ou, encore, celle de la prolongation du temps accordé pour les examens, de même que l'accès à des locaux isolés lors des évaluations. Des services de soutien et d'information aux enseignants, des horaires adaptés, l'utilisation d'outils technologiques, un service de préparation aux épreuves uniformes de français ainsi qu'un service de tutorat par les pairs peuvent, ou non, avoir été mis en place selon les établissements (MELS, 2010b).

Toutefois, 90 % des étudiants qui ont des incapacités ne s'inscriraient pas aux services d'aide de leur établissement d'études supérieures (Fichten *et al.*, 2006). En effet, une autre étude effectuée au collégial a permis de constater qu'il y aurait de nombreux étudiants dyslexiques non diagnostiqués parmi ceux qui éprouvent des difficultés dans les cours de français, de philosophie et d'anglais langue seconde (Mimouni et King, 2007). Ces chercheuses rappellent la pertinence de généraliser l'accès aux mesures d'aide à tous les cours et pour tous les examens durant la totalité de la scolarité des étudiants qui ont des incapacités, si ces derniers sollicitent cette aide. Elles concluent qu'il est important de diffuser très largement l'existence des mesures d'aide auprès des étudiants, des enseignants et des administrateurs des cégeps et collèges, si l'on veut contribuer à leur réussite scolaire. Plusieurs études concluent que l'accompagnement et la formation des enseignants et des intervenants au sujet des interventions efficaces auprès des étudiants qui ont des besoins particuliers doivent dorénavant constituer une priorité aux études supérieures (Mimouni *et al.*, 2007; Wolforth *et al.*, 2009).

Dans la synthèse des recherches présentée par le MELS en 2010, les priorités établies visaient à (1) contribuer à la formation des professionnels, des enseignants et des autres membres du personnel : pour la promotion de pratiques pédagogiques différenciées et efficaces; sur les troubles d'apprentissage et leur impact sur les études et les besoins des étudiants; (2) instaurer des politiques institutionnelles d'intégration des étudiants visant à faciliter leur insertion et leur accompagnement; (3) favoriser la concertation entre les responsables des services aux étudiants en situation de handicap, le personnel enseignant et le personnel professionnel et (4) intensifier la collaboration entre les services, les départements et les facultés.

Les politiques ministérielles québécoises s'inscrivent dans une perspective inclusive et affichent une véritable détermination à l'égard de la réussite. Ainsi, le milieu scolaire doit s'ouvrir et s'adapter afin d'accueillir et de soutenir les apprentissages de ces étudiants. Bien que la littérature scientifique mette en évidence les avantages et les bienfaits de l'inclusion, les changements dans les classes demeurent restreints. Si les enseignants sont plutôt favorables à l'inclusion, ils ne sont pas prêts à prendre toutes les responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces apprenants, comme l'a constaté une étude réalisée auprès d'enseignants du secondaire (Duchesne, 2002). Notons que les enseignants et leurs syndicats évoquent fréquemment le manque de ressources humaines et financières pour instaurer des approches

et des programmes innovants afin de venir en aide à ces étudiants. Cet obstacle est d'ailleurs fréquemment rapporté dans d'autres systèmes éducatifs, peu importe l'âge des apprenants (Feiler et Gibson, 1999; Loreman, Depelet et Harvey, 2011).

Par ailleurs, des dimensions personnelles propres aux enseignants et qui affectent leur pratique sont moins connues, mais ne peuvent être ignorées. Il s'avère important de s'y intéresser et de mieux en comprendre l'impact sur l'enseignement. En effet, les pratiques enseignantes sont grandement influencées par les croyances relatives à plusieurs dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage, et ce, dès l'entrée en formation initiale (Forlin, 2010). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants se dégage comme un facteur déterminant qui instille une volonté d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et d'expérimenter des situations d'enseignement différenciées comportant des adaptations ou des modifications en vue de favoriser la réussite éducative des apprenants (Chambers et Forlin, 2010).

Une étude réalisée au secondaire a montré que des administrateurs et des enseignants peuvent adhérer à des croyances et adopter des attitudes qui vont à l'encontre de l'inclusion, de l'équité et de la justice sociale (Duchesne, 2002). Les enseignants sont généralement peu préparés à répondre aux besoins des apprenants à risque et à ceux qui ont des besoins particuliers d'apprentissage (Forlin *et al.*, 2009; Titone, 2005). Une recherche menée auprès d'enseignants du primaire a révélé que le manque de connaissances serait en cause en jouant un rôle prédominant sur leurs croyances et leurs attitudes à l'égard de ces élèves, de même que sur leur sentiment d'efficacité personnelle à intervenir auprès d'eux (Fournier, 2012), ce qui, en retour, agit sur leur pratique.

Le but de notre étude est de décrire certains facteurs intrinsèques, propres aux enseignants du collégial : les croyances, les attitudes et le sentiment d'efficacité personnelle liés à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers. À notre connaissance, peu de recherches francophones et canadiennes existent sur le sujet et peu de connaissances sont disponibles au regard de cette problématique au collégial.

## Cadre de référence

Selon Bandura (2007), le sentiment d'autoefficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est la croyance d'un individu relative à sa capacité à réaliser une tâche avec succès. La qualité des interventions des enseignants est ainsi liée au sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci influence la pensée, la motivation et le comportement, peu importe les aptitudes ou le niveau de compétence réel. Le sentiment d'efficacité personnelle constitue un indicateur de la qualité ou des effets d'une formation puisque l'enseignant doit avant tout croire en ses capacités à modifier ses interventions avant d'appliquer des changements dans sa pratique professionnelle (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002). Dans une synthèse des connaissances, des chercheurs soulignent que les enseignants de tous ordres ayant

un sentiment d'efficacité élevé ont, entre autres, davantage tendance à innover par l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui favorisent la réussite des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Notamment, la confiance qu'a l'enseignant dans ses capacités à faire apprendre les élèves va influencer son comportement en le poussant à mettre en œuvre les stratégies pour y parvenir. De plus, des études ont montré des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'attitude à l'égard de l'inclusion (Gao et Mager, 2011; Gerson, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel et Malinen, 2012). Une étude de Thompson (2012) réalisée aux États-Unis auprès de 98 enseignants comportait trois objectifs : analyser les relations entre le SEP et l'attitude à l'égard de l'inclusion chez des enseignants; établir des liens entre les expériences de formation continue sur l'inclusion et l'attitude envers l'inclusion chez des enseignants du primaire et enfin, établir des liens entre les expériences de formation continue sur l'inclusion et le sentiment d'efficacité personnelle en classe inclusive. Cette chercheuse a utilisé les instruments développés par Tschannen-Moran et Hoy (2001) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et par Sharma, Forlin et Loreman (2008) sur le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard des apprenants ayant des besoins particuliers. Les résultats ont montré une corrélation entre le sentiment d'efficacité et les attitudes envers l'inclusion, des corrélations positives et significatives pour 18 items sur 23 entre la formation continue et l'attitude à l'égard de l'inclusion et des corrélations positives et significatives pour 17 items sur 23 entre la formation continue et le sentiment d'efficacité personnelle.

Le processus d'appropriation des recommandations et des politiques par les enseignants dépend aussi de leurs postures épistémologiques et axiologiques ainsi que de leurs perceptions de leur contexte de travail (Argyris et Schön, 2002; Pastré, 2002). La mise en œuvre des pratiques efficaces est non seulement influencée par la nature et par le niveau de connaissance des enseignants, mais également par des caractéristiques personnelles : croyances, attitudes et sentiment d'efficacité. Les croyances représentent les convictions qu'ont les enseignants (Duchesne, 2002). Elles sont aussi la perception qu'ils ont de la réalité; cette réalité possède assez de validité, de vérité ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement des enseignants (Harvey, 1986; Crahay, 2010). Quant aux attitudes, elles renvoient à la disposition, à l'évaluation globale positive ou négative d'un objet à partir d'informations cognitives, affectives et comportementales (Maio et Haddock, 2009).

Les résultats de Duchesne (2002) portant sur les connaissances, croyances et attitudes des intervenants scolaires manitobains au secondaire avaient mis en évidence l'effet préjudiciable de certaines croyances et attitudes sur l'enseignement auprès d'apprenants ayant des besoins particuliers suggérant qu'il importe que la formation aux pratiques d'enseignement exemplaires se fasse simultanément à la lutte contre les mythes associés à ces besoins et à la situation de handicap. On doit donc penser aux répercussions de la formation offerte ou non aux enseignants (Grenot-Schreyer, Fisher et Staub, 2001) et faire en sorte que celle-ci les prépare adéquatement à accueillir et à intervenir auprès de tous, dans une perspective d'école inclusive. Dans une recension des écrits, Carrington (1999) soulignait la nécessité de

considérer l'incidence des croyances et des attitudes des enseignants face à la diversité des apprenants sur leur pratique, proposant par la suite un programme de recherche, de formation et d'accompagnement des enseignants visant à répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants (Carrington et Robinson, 2004; Carrington et Sagers, 2008).

Certaines appréhensions persistantes chez les enseignants devraient être surmontées en leur offrant des outils qui leur permettent de se sentir compétents et en mesure de créer dans leur classe un climat de compréhension, de valorisation et d'acceptation des différences propres à l'éducation inclusive. L'accompagnement dont peuvent bénéficier les enseignants dans la transformation de leurs interventions (Brodeur, Royer, Beaumont et Frenette, 2008) a un effet positif sur l'intégration dans la pratique des connaissances issues de la recherche. Ajoutons que les facteurs associés au leadership scolaire influencent d'autant plus la réussite des apprenants (Robinson, Hohepa et Lloyd, 2009).

### Objectifs

Cette recherche a pour objectifs d'évaluer, chez des enseignants au collégial, les deux construits suivants :

- a) les croyances et attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers, et
- b) leur sentiment d'efficacité personnelle.

Nous voulions aussi :

- c) vérifier le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle, les croyances et les attitudes et les six variables suivantes : leur genre, leur expérience, leur formation disciplinaire, le fait d'avoir ou non un diplôme de deuxième cycle universitaire, le fait d'avoir eu ou non des expériences antérieures auprès d'apprenants ayant des besoins particuliers et le fait d'enseigner dans un programme préuniversitaire ou en formation technique.

## Méthodologie

Afin d'atteindre les objectifs de recherche, un devis de recherche descriptif corrélationnel a été utilisé. Nous avons d'abord calculé les médianes pour chacune des échelles de réponses. Ensuite, nous avons exploré les liens entre les caractéristiques des enseignants participants (genre, expérience, formation, programme d'enseignement, expériences antérieures auprès d'apprenants) et leurs réponses aux questionnaires.

### Sujets

Les sujets sont des enseignants en exercice de cinq établissements d'enseignement collégial du Québec. Ces enseignants (n = 237) ont répondu, sur la plateforme électronique SurveyMonkey, aux deux questionnaires envoyés par courriel en mars 2015. Toutes les précautions ont été prises afin de préserver l'anonymat des participants. De ces répondants, 74 sont des hommes, 163 sont des femmes et 57 % ont dix

ans d'expérience ou moins. Parmi eux, 113 mentionnent enseigner dans un programme préuniversitaire et 111 en formation technique. Parmi les répondants, 191 (81 %) ont déjà vécu des expériences, en dehors d'un contexte scolaire, avec des apprenants ayant des besoins particuliers et 213 (90 %) ont déjà enseigné à ces apprenants.

## **Instruments**

### **Variables indépendantes**

Un questionnaire sociodémographique a servi à collecter les données pour les six variables indépendantes mentionnées plus haut.

### **Variables dépendantes**

Le sentiment d'efficacité personnelle a été mesuré à l'aide d'une adaptation française du Ohio State Teacher Efficacy Scale (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001; adapté en français et validé pour le collégial par Ménard *et al.*, 2011). Ce questionnaire comporte 24 items (échelle de réponse de type Likert à 9 intervalles) théoriquement regroupés en trois sous-échelles mesurant le sentiment d'efficacité à l'égard des stratégies d'enseignement, de la gestion de classe et de la capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage. À la suite des analyses factorielles dont les résultats ne sont pas rapportés ici, les trois scores suivants seront rapportés : l'échelle de sentiment d'efficacité global, la sous-échelle de gestion de classe et un amalgame des deux autres sous-échelles, les stratégies d'enseignement et capacité à engager les étudiants dans leurs apprentissages.

Les connaissances, croyances et attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers ont été mesurées à l'aide du Questionnaire sur le droit à l'éducation pour les élèves qui ont des besoins spéciaux (Duchesne, 2002), initialement utilisé dans une étude réalisée auprès d'administrateurs et d'enseignants du secondaire. Cet instrument comporte 24 items (échelle de réponse de type Likert à 5 intervalles) regroupés en trois échelles distinctes de 8 items chacune. Ces échelles mesurent la conception générale des droits de la personne (A), les croyances et les attitudes liées aux modalités d'exercice du droit à l'éducation pour les apprenants ayant des besoins particuliers (B) et les croyances et attitudes liées aux responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces apprenants (C). Chaque item est constitué d'une paire d'énoncés pour lesquels le répondant doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de 1 à 5. L'un des énoncés a une valeur positive (p. ex. pro-inclusion) et l'autre une valeur négative (p. ex. pro-exclusion). Le degré d'accord pour l'énoncé à valeur négative est soustrait du degré d'accord pour l'énoncé à valeur positive, ce qui donne, pour chaque paire, un score allant de +4 à -4. Un score total est ensuite calculé pour chaque dimension, ce score allant de +32 (conception très positive, inclusive) à -32 (connaissances limitées, croyances et attitudes négatives). Cela fait en sorte que les données ne sont pas normalement distribuées et qu'il faut utiliser des tests non paramétriques. Voici un exemple de paire d'énoncés : « Les droits de la personne sont des pouvoirs ou des avantages que tous les individus possèdent à part

égale» (+). «Les droits de la personne visent essentiellement à protéger les intérêts des groupes d'individus qui font des pressions auprès du gouvernement» (-).

### Analyse

Les données recueillies à l'aide des questionnaires ont été traitées et explorées afin d'éliminer les patrons de réponses aberrants, de traiter les données manquantes et d'établir les statistiques descriptives. Afin de mesurer les liens entre les variables indépendantes et les variables dépendantes, des tests *t*, des ANOVA, des corrélations linéaires et leur équivalent non paramétrique ont été utilisés. Le seuil de signification a été établi à 0,05 et les résultats significatifs ont été précisés avec des indices de taille d'effet pertinents.

## Résultats

Tableau 1. **Croyances et attitudes à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**

|                  | Dimension A |         | Dimension B |         | Dimension C |         |
|------------------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|
|                  | <i>n</i>    | Médiane | <i>N</i>    | Médiane | <i>n</i>    | Médiane |
| Tous             | 144         | 13,00   | 131         | 0,00    | 86          | 6,00    |
| Hommes           | 53          | 12,00   | 46          | -1,00   | 32          | 4,50    |
| Femmes           | 91          | 13,00   | 85          | 1,00    | 54          | 7,00    |
| Préuniversitaire | 65          | 14,00   | 60          | -1,00   | 39          | 7,00    |
| Technique        | 68          | 12,00   | 60          | 0,50    | 39          | 5,00    |

Puisque les valeurs vont de -32 à +32, les distributions des scores sont non paramétriques. Par conséquent, le tableau présente les médianes et les différences entre les groupes qui ont été testées à l'aide du test *U* de Mann-Whitney ou de l'analyse de variance de Kruskal-Wallis. En général, les répondants ont des conceptions assez positives des droits de l'homme (A), des conceptions et des attitudes plutôt neutres en ce qui concerne les modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers (B) et des conceptions légèrement positives à l'égard des responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation pour ces étudiants (C). Les répondants ont des croyances et des attitudes très homogènes, seules deux différences mineures ayant été détectées.

Premièrement, les enseignantes ont des croyances et des attitudes liées aux responsabilités institutionnelles, professionnelles et personnelles quant à la reconnaissance et au respect du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers légèrement plus positives que celles des enseignants ( $U = 616,5$ ;  $p \leq 0,027$ ;  $r_{pb} = 0,24$ ; effet de petite taille). De même, les enseignants, sans égard à leur genre, et ayant

affirmé avoir souvent discuté et étudié les droits de l'homme lors de leurs études ont des conceptions et des attitudes concernant les modalités d'exercice du droit à l'éducation pour les étudiants ayant des besoins particuliers légèrement plus positives que celles et ceux ayant affirmé n'avoir jamais discuté ni étudié les droits de l'homme ( $X^2_{(3)} = 9,97$ ;  $p \leq 0,019$ ; post-hoc  $U = 251,5$ ;  $p \leq 0,002$ ;  $r_{pb} = 0,40$ ; effet de taille moyenne). Aucune autre variable indépendante n'est significativement associée aux croyances et aux attitudes envers ces apprenants.

Tableau 2. **Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants selon le genre et l'expérience**

| Sentiment d'efficacité personnelle Global                                  | <i>n</i> | <i>m</i> | <i>s</i> | Kurtose | Asymétrie |
|----------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|---------|-----------|
| Tous                                                                       | 228      | 7,08     | 0,82     | 0,23    | -0,36     |
| Hommes                                                                     | 71       | 7,30     | 0,83     | 0,33    | -0,50     |
| Femmes                                                                     | 157      | 6,99     | 0,80     | 0,33    | -0,36     |
| 5 ans et moins                                                             | 72       | 6,80     | 0,84     | 0,07    | -0,45     |
| 6 à 10 ans                                                                 | 61       | 7,02     | 0,72     | 0,76    | -0,31     |
| 11 à 15 ans                                                                | 42       | 7,32     | 0,83     | 0,20    | -0,27     |
| Plus de 15 ans                                                             | 53       | 7,35     | 0,76     | 0,39    | -0,41     |
| Sentiment d'efficacité personnelle Stratégies d'enseignement et engagement | <i>n</i> | <i>m</i> | <i>s</i> | Kurtose | Asymétrie |
| Tous                                                                       | 230      | 7,19     | 0,81     | 0,44    | -0,41     |
| Hommes                                                                     | 72       | 7,29     | 0,82     | -0,40   | -0,23     |
| Femmes                                                                     | 158      | 7,15     | 0,80     | 0,83    | -0,51     |
| 5 ans et moins                                                             | 72       | 6,93     | 0,78     | 0,05    | -0,43     |
| 6 à 10 ans                                                                 | 62       | 7,13     | 0,77     | 1,89    | -0,75     |
| 11 à 15 ans                                                                | 43       | 7,44     | 0,84     | -0,18   | -0,32     |
| Plus de 15 ans                                                             | 53       | 7,44     | 0,75     | 0,55    | -0,42     |
| Sentiment d'efficacité personnelle Gestion de classe                       | <i>n</i> | <i>m</i> | <i>s</i> | Kurtose | Asymétrie |
| Tous                                                                       | 231      | 6,97     | 1,15     | 0,93    | -0,69     |
| Hommes                                                                     | 72       | 7,47     | 1,13     | 2,57    | -1,12     |
| Femmes                                                                     | 159      | 6,74     | 1,09     | 0,88    | -0,72     |
| 5 ans et moins                                                             | 73       | 6,72     | 1,22     | 0,81    | -0,80     |
| 6 à 10 ans                                                                 | 62       | 6,96     | 1,11     | 1,58    | -0,71     |
| 11 à 15 ans                                                                | 43       | 7,10     | 1,18     | -0,70   | -0,25     |
| Plus de 15 ans                                                             | 53       | 7,22     | 1,03     | 2,43    | -0,87     |

Le sentiment d'efficacité personnelle global des enseignants du collégial ayant participé à notre étude s'élève à près de 7 sur 9, ce qui est relativement élevé. Deux variables sont liées à un sentiment d'efficacité personnelle global plus élevé : l'expérience et le genre. Le SEP global des hommes est significativement plus élevé que celui des femmes ( $t_{(226)} = 2,71$ ;  $p \leq 0,007$ ;  $d$  de Cohen = 0,39; effet de petite taille). De même, les enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience ont un sentiment d'efficacité personnelle global significativement plus bas que les enseignants ayant onze ans ou plus d'expérience ( $F_{(3, 224)} = 6,63$ ;  $p \leq 0,000$ ; test post hoc REGWQ;  $\omega^2 = 0,07$ ; effet de taille moyenne).

Ces deux différences significatives sont en fait entièrement expliquées par les deux sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, la différence due à l'expérience professionnelle ne concerne que le sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies d'enseignement et la capacité à engager les étudiants dans les activités d'apprentissage. Les enseignants ayant cinq ans ou moins d'expérience ont un sentiment d'efficacité personnelle relatif aux stratégies d'enseignement et à l'engagement de leurs étudiants significativement plus bas que les enseignants ayant onze ans ou plus d'expérience ( $F_{(3, 226)} = 6,08$ ;  $p \leq 0,001$ ; post hoc REGWQ;  $\omega^2 = 0,01$ ; effet de très petite taille). Le genre, lui, explique entièrement la différence de sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, les hommes ayant un sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe significativement plus élevé que les femmes ( $t_{(229)} = 4,64$ ;  $p \leq 0,000$ ;  $d$  de Cohen = 0,66; effet de taille moyenne). À noter qu'il n'y a aucun effet d'interaction pour les trois variables du sentiment d'efficacité personnelle. Aucune autre variable indépendante n'est significativement associée au sentiment d'efficacité personnelle. Deux items du questionnaire sociodémographique concernaient la perception de la contribution de leur formation universitaire à la capacité à enseigner au collégial et au développement professionnel. Dans les deux cas, il y a une corrélation positive significative entre les réponses à ces items et le sentiment d'efficacité personnelle global (respectivement  $r = 0,23$  et  $r = 0,28$ ).

## Discussion

Les scores obtenus par les répondants de cette étude pour le sentiment d'efficacité global sont près des scores obtenus par l'échantillon de nouveaux enseignants au cégep, tels que rapporté dans l'étude de Ménard, Legault et Dion (2012). Il faut toutefois nuancer en précisant que les nouveaux enseignants de cette précédente étude semblent avoir, en moyenne, des scores légèrement plus élevés que la portion d'enseignants ayant le moins d'expérience de notre échantillon. Cette différence est, en revanche, faible et potentiellement due au hasard. Les scores de nos répondants sont, en revanche, inférieurs aux scores obtenus par les 80 professeurs universitaires d'Ereño et Nunez (2014), soit 7,49 en moyenne pour le sentiment d'efficacité personnelle global. Il est à noter que les résultats de cette recherche montrent une faible corrélation ( $r = 0,26$ ) entre le sentiment d'efficacité global des professeurs et les résultats qu'ils obtiennent à l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, ce qui est

une preuve supplémentaire de l'importance du sentiment d'efficacité pour les enseignants.

Par ailleurs, certains des résultats de cette recherche viennent alimenter les débats quant aux liens entre les diverses dimensions du sentiment d'efficacité personnelle, le genre et l'expérience professionnelle. Ainsi, pour la gestion de classe, les professeurs universitaires de sexe féminin de l'étude de Chang *et al.* (2011) ont un score significativement plus élevé que leurs collègues de sexe masculin, alors que le contraire est vrai pour notre échantillon : les hommes ont un sentiment d'efficacité personnelle significativement plus élevé que les femmes pour cette dimension, tout comme les hommes enseignant à l'école secondaire (Klassen et Chiu, 2010). L'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle en fonction de l'expérience professionnelle est également largement documentée et nos résultats obtenus auprès d'enseignants du collégial confirment nos connaissances à ce sujet (Fives et Buehl, 2010; Klassen et Chiu, 2010). Cette augmentation fait d'ailleurs écho aux nombreuses études démontrant une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle lors de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire (Dubé *et al.*, 2013; Dubé *et al.*, 2014; Dufour, Meunier et Chénier, 2014; Romi et Leyser, 2006; Wall-Marencik, 2012; Woolfolk Hoy et Burke Spero, 2005). Dans l'étude de Dufour *et al.* (2014), le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en enseignement était toutefois légèrement plus élevé à la fin de leur formation universitaire que chez les enseignants au collégial de notre échantillon, et ce, pour les trois sous-échelles. Nos résultats montrent une corrélation positive et significative entre la perception à l'égard de leur formation et le sentiment d'efficacité global des enseignants du collégial. En effet, la perception de la contribution de leur formation universitaire à la capacité à enseigner au collégial ainsi que sa contribution à leur développement professionnel seraient positivement corrélées avec le sentiment d'efficacité personnelle global selon les résultats obtenus.

Les résultats de notre étude montrent que les croyances et les attitudes des enseignants du collégial participants sont assez positives au regard des droits de la personne en général. Toutefois, elles sont relativement neutres quant aux modalités d'exercice et aux responsabilités relatives à l'exercice de ces droits dans leur contexte d'enseignement. Selon Duchesne (2002), dont les résultats corroborent ceux de McGregor et Vogelsberg (1998), ceux qui n'ont pas de contact avec des apprenants ayant des besoins particuliers et, à l'opposé, ceux qui en ont fréquemment ont tendance à donner des réponses plus positives, comparativement à ceux ayant des contacts occasionnels. Seulement 10 % des participants à notre étude ont mentionné n'avoir jamais enseigné à des étudiants ayant des besoins particuliers. Généralement, les enseignants ont des conceptions positives et en accord avec les principes d'inclusion. Toutefois, certaines appréhensions peuvent apparaître devant l'obligation de prendre en charge un étudiant ayant des besoins particuliers, pour ensuite disparaître après avoir vécu une expérience positive d'intégration parce que la confiance s'est construite.

Par ailleurs, plus les enseignants vivent des expériences avec les étudiants ayant des besoins particuliers et plus ils bénéficient de formation au regard des caractéristiques et des besoins de ces étudiants, plus ils ont une confiance élevée envers leurs compétences, donc un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Romi et Leyser, 2006; Leyser, Zeiger et Romi, 2011). Les enseignants qui posséderaient une bonne connaissance des politiques sur l'inclusion scolaire seraient aussi moins affectés par des problèmes de gestion de classe et par les problèmes de comportement de leurs étudiants (Romi et Leyser, 2006). Une formation, même minimale, portant sur les étudiants ayant des besoins particuliers serait positivement liée au sentiment d'efficacité personnelle (Leyser, Zeiger et Romi, 2011). Ménard *et al.* (2012) soulignent que, si la formation créditée avant l'embauche et la formation non créditée après l'embauche ont une certaine influence, c'est l'accompagnement offert par un collègue, un conseiller pédagogique ou encore le responsable du département qui semble le plus influencer positivement le sentiment d'efficacité personnelle, et ce, particulièrement chez les nouveaux enseignants au collégial.

L'étude de Duchesne (2002) souligne l'importance de surmonter certaines peurs et de fournir des outils aux enseignants et aux futurs enseignants leur permettant de se sentir compétents afin qu'ils soient en mesure de créer dans leur classe un climat de compréhension et d'acceptation des différences. Ce chercheur suggère des moyens de former les enseignants contre les mythes associés aux besoins particuliers et aux situations de handicap : faire vivre des contacts avec des gens qui ont vécu des expériences positives d'inclusion ainsi que proposer des moments d'échanges et de discussion pour les amener à réfléchir sur leur pratique et à développer une conscience critique et une meilleure connaissance de leur rôle et de leurs responsabilités. Les formateurs doivent donc avoir le souci de stimuler la réflexion critique des futurs enseignants et intégrer chez eux la dimension de l'équité quant à l'éducation auprès des étudiants ayant des besoins particuliers (MacKinnon, 2000).

## Conclusion

Dans un contexte de société et d'écoles inclusives, il s'avère indispensable d'accompagner les enseignants du collégial qui relèvent désormais de nombreux défis face aux étudiants ayant des besoins particuliers. Les politiques internationales s'orientent désormais vers l'inclusion de tous les apprenants en vue de les mener vers une qualification à la mesure de leurs capacités les conduisant au marché du travail. Les connaissances, croyances et attitudes des enseignants ne sont pas nécessairement en harmonie avec ce paradigme, parfois en raison d'un manque d'informations ou de formation. Il s'avère important de bien les accompagner et de les former afin de contribuer à la réussite de tous les étudiants. Les enseignants sont des acteurs de première importance au regard de l'inclusion en raison de l'influence de leurs connaissances, leurs pratiques et leurs attitudes sur leurs étudiants. Bien que nous ne puissions prétendre généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants du collégial, ils soulèvent tout de même une certaine préoccupation. Comme

il apparaît que les croyances et les attitudes des répondants sont plutôt neutres au regard des modalités d'exercice du droit à l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers et qu'elles sont légèrement positives au regard des responsabilités inhérentes à ces besoins, on doit se préoccuper de leur influence sur la réussite de ces populations étudiantes. De même, le sentiment d'efficacité personnelle aurait une influence sur l'adoption de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques qui contribueraient à la réussite des étudiants; la confiance en ses capacités serait donc un facteur déterminant, et la formation des enseignants contribuerait à renforcer ce sentiment.

Enfin, notre étude comporte des limites et certains aspects devraient être explorés plus en profondeur. Des entretiens pourraient contribuer à mieux cerner leurs connaissances, leur origine et comprendre les liens entre les expériences antérieures des répondants et leurs croyances et attitudes à l'égard des étudiants ayant des besoins particuliers. Bien que nos résultats montrent qu'il existe des liens entre l'expérience et le sentiment d'efficacité personnelle, d'autres méthodes permettraient d'explorer et de mieux comprendre les liens entre la formation pédagogique suivie par certains enseignants du collégial et leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs croyances et attitudes. De même, dans une prochaine étude, il serait judicieux d'étudier l'effet des attitudes et des croyances sur les pratiques enseignantes. Plusieurs questions subsistent, puisque peu d'études ont porté sur ces dimensions au collégial. D'autres études devront être menées auprès des enseignants du postsecondaire afin de mieux comprendre les relations entre leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs connaissances et certaines dimensions personnelles intrinsèques qui pourraient jouer un rôle déterminant sur la réussite des étudiants ayant des besoins particuliers. Ces études permettraient d'orienter les mesures d'accompagnement, la formation et le développement professionnel des enseignants au collégial pour favoriser l'adoption de pratiques plus inclusives.

---

## Références bibliographiques

- AQICESH. (2015). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicaps dans les universités québécoises*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck.

- BRODEUR, M., DION, E., MERCIER, J., LAPLANTE, L. et BOURNOT-TRITES, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada* 48(4), 10-13.
- CARRINGTON, S. et ROBINSON, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- CARRINGTON, S. et SAGGERS, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- CHANG, T. S., H. H. LINA et SONG, M. M. (2011). University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 28, 49-60.
- CHAMBERS, D. et FORLIN, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 74-83). London : Routledge.
- CRAHAY, M., WANLIN, P., ISSAIEVA, E. et LADURON, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- DEAUDELIN, C., DUSSAULT, M. et BRODEUR, M. (2002). L'impact d'une stratégie d'intégration des TIC à l'école primaire chez les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 391-410.
- DOUDIN, P.-A. et LAFORTUNE, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUBÉ, F. et SENÉCAL, M.-N. (2009, novembre). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 17-22.
- DUBÉ, F., DUFOUR, F., VIOLA, S. et MEUNIER, H. (2013, 10 avril). *Connaissances, croyances, attitudes et sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'éducation auprès des élèves ayant des besoins spéciaux*. Communication présentée au colloque international *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Bienne, Suisse, Haute École pédagogique BEJUNE.
- DUBÉ, F., DUFOUR, F., VIOLA, S., MEUNIER, H. et CHÉNIER, C. (2014, 8 mai). *Sentiment d'efficacité personnelle, croyances et connaissances à l'égard de l'éducation auprès des élèves ayant des besoins spéciaux dès la formation initiale à l'enseignement*. Communication présentée au 82<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Montréal, Université Concordia.
- DUCHESNE, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.

- DUFOUR, F., MEUNIER, H. et CHÉNIER, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?* (p. 75-94). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- EREÑO, J. R. et NUNEZ, K. T. (2014). What makes a teacher a better teacher? A hierarchical regression analysis of self efficacy and commitment as predictors of faculty members job performance. *International Journal of Asian Social Science*, 4(4), 492-498.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (FDC) (2005, décembre). *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations des rapports et études*. Montréal: Fédération des cégeps.
- FEILER, A. et GIBSON, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147-152.
- FICHTEN, C. S., JORGENSEN, S., HAVEL, A. et BARILE, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep: réussite et avenir*. Rapport final présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture.
- FIVES, H. et BUEHL, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118-134.
- FORLIN, C. (2010). Teacher education for inclusion. Dans R. Rose (dir.), *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive schools* (p. 155-170). Abingdon, R.-U.: Routledge.
- FOURNIER, E. (2012). *Novice elementary teachers' perspectives teaching mainstreamed special needs students: Implications for leadership, preservice education, and professional development* (thèse de doctorat non publiée). University of Calgary, Canada.
- GAO, W., et MAGER, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U. S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- GAUDERAU, N., ROYER, É., BEAUMONT, C. et FRENETTE, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- GERSON, W. D. (2012). *Impact of disability awareness and self-efficacy on preschool teachers' attitudes toward inclusion in orthodox Jewish day schools* (thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3519918)

- GRENOT-SCHREYER, M., FISHER, M. et STAUB, D. (2001). A framework for understanding inclusive education. Dans M. Grenot-Schreyer, M. Fisher et D. Staub (dir.), *Lessons learned in inclusive education* (p. 1-18). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- KLASSEN, R. M. et CHIU, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- LAVALLÉE, C. (2013). La clientèle émergente des cégeps du Québec. *Éducation Canada*, 53(2), 34-35.
- LE MAY, S., DUCHARME, M. et OTERO, D. (2013). L'inclusion des clientèles émergentes : un défi à relever. *Éducation Canada*, 53(2), 28-30.
- LEYSER, Y., ZEIGER, T. et ROMI, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- LOREMAN, T., DEPPERLER, J. et HARVEY, D. (2011). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom* (2<sup>e</sup> éd.). Sydney NSW, Australie : Allen & Unwin.
- MACKINNON, D. (2000). Equity, leadership and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10(1/2), 5-21.
- MAIO, G. R. et HADDOCK, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- MCGREGOR, G. et VOGELSBERG, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- MÉNARD, L., LEGAULT, F. et DION, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 212-231.
- MÉNARD, L., LEGAULT, F., NAULT, G., ST-PIERRE, L., RAÏCHE, G. et BÉGIN, C. (2011). *Projet de recherche sur l'impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux enseignants des cégeps et leurs étudiants*. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2010a). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, 25 octobre 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2010b). *Portrait des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- PASTRÉ, P. (2002). L'analyse du travail didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- ROBINSON, V., HOHEPA, M. et LLOYD, C. (2009). *School leadership and student outcomes. Identifying what works and why*. Wellington, Nouvelle-Zélande: Learning Media for the Ministry of Education.
- ROMI, S. et LEYSER, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- SAVOLAINEN, H., ENGELBRECHT, P., NEL, M. et MALINEN, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- SHARMA, U., FORLIN, C. et LOREMAN, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773-785.
- THOMPSON, V. F. (2012). *The relationship between professional development, efficacy and teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities* (thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3543042)
- TITONE, C. (2005). The philosophy of inclusion: Roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *Journal of Educational Thought*, 39(1), 7-32.
- TSCHANNEN-MORAN, A. et HOY, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- WALL-MARENCIK, W. (2012). *Bridging transition for beginning special educators* (thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3506345)
- WOOLFOLK HOY, A. et BURKE SPERO, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.