

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES FACTEURS INFLUENÇANT LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS
CONCERNANT L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES AUTISTES EN CLASSE
ORDINAIRE DE NIVEAU PRIMAIRE ET DES MOYENS SUSCEPTIBLES DE LES
MODIFIER**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
CLAUDIA BOUFFARD**

MAI 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Annie Paquet

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Annie Paquet

Prénom et nom

directrice de recherche

Marie-Joelle Robichaud

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Malgré que l'inclusion scolaire des élèves autistes comporte plusieurs avantages, certains défis sont encore présents afin d'arriver à une inclusion scolaire réussie, notamment en ce qui concerne l'attitude des enseignants envers ces élèves. Cet essai vise à explorer les facteurs qui peuvent influencer ces attitudes. Pour ce faire, une recension des écrits anglophones et francophones a été réalisée dans quatre bases de données, ce qui a permis de retenir sept études. Une synthèse des résultats a permis de dégager les facteurs influençant les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classes ordinaires du primaire, soit la formation, les connaissances et le soutien de l'organisation. Les implications pour la pratique et les recherches futures sont également discutées.

Table des matières

Résumé	iii
Introduction	1
Prévalence d'élèves autistes scolarisés en classe ordinaire au Québec	1
Facilitateurs et obstacles à l'inclusion scolaire	1
Impacts des attitudes des enseignants sur les élèves autistes	3
Objectif de l'essai	3
Cadre conceptuel	4
Trouble du spectre de l'autisme	4
Inclusion scolaire	6
Attitudes	6
Méthode	8
Identification des études	8
Sélection des études	8
Extraction des informations	9
Résultats	11
Description des études retenues	11
Les moyens susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants	13
Formation	13
Ressources	16
Expérience dans l'enseignement	17
Connaissances spécifiques sur l'autisme	18
Discussion	19
Formation	19
Expérience dans l'enseignement auprès des élèves autistes	21
Connaissances spécifiques sur l'autisme	22
Ressources	23
Autres facteurs soulevés dans la littérature	23
Considérations pour la psychoéducation	24

L'exercice du rôle conseil.....	24
Formation / connaissances	25
Soutien de l'organisation	26
Conclusion.....	28
Forces et limites de l'essai	28
Avenues pour les futures recherches.....	29
Références	30
Appendice A Tableau d'extraction des données	37

Introduction

La prévalence de l'autisme¹ (ou trouble du spectre de l'autisme [TSA]) est en constante augmentation un peu partout dans le monde (Zeidan et al., 2022). Au Québec, selon le rapport de l'Institut national de santé publique (2017), 16 940 enfants âgés de 1 à 17 ans avaient un diagnostic d'autisme. Au Canada, en 2018, selon le rapport du système national de surveillance de l'autisme, la prévalence globale de l'autisme était d'environ 1 personne sur 66 chez la population âgée de 5 à 17 ans, les garçons ayant reçu un diagnostic quatre fois plus souvent que les filles (Gouvernement du Canada, 2018). Aux États-Unis, en 2016, selon le Centers for Disease Control (CDC), environ un enfant sur 54 était identifié avec un diagnostic d'autisme (Maenner *et al.* 2020). L'augmentation de la prévalence peut être expliquée, entre autres, par une plus grande précision des critères diagnostiques, une meilleure connaissance de l'autisme, de l'identification de l'autisme qui est fait de plus en plus tôt, une plus grande capacité des communautés à poser le diagnostic, ainsi qu'un intérêt plus élevé chez les professionnels (Zeidan et al., 2022).

Prévalence d'élèves autistes scolarisés en classe ordinaire au Québec

L'autisme est la condition neurodéveloppementale la plus recensée en milieu scolaire québécois (Noiseux, 2015) et sa prévalence est en constante augmentation (Diallo et al., 2018). Au Québec, durant l'année 2012-2013, 4752 élèves autistes se trouvaient en classes ordinaires, alors que pour l'année 2020-2021, ce nombre s'élevait à 8736 (Gouvernement du Québec, 2022). Selon Boucher et des Rivières-Pigeon (2022), le soutien à la scolarisation des élèves autistes présente un défi au Québec, notamment en raison de cette augmentation de la prévalence.

Facilitateurs et obstacles à l'inclusion scolaire

Plusieurs facteurs ont été identifiés comme des facilitateurs de l'inclusion scolaire, dont la collaboration entre les enseignants et les parents (Winter et O'Raw, 2010). En effet, en considérant que ce sont les parents qui connaissent le mieux le fonctionnement de leur enfant, la

¹Le terme autisme sera utilisé tout au long de l'essai, étant donné que celui-ci est en concordance avec les préférences exprimées par les personnes elles-mêmes (Fecteaux et Cloutier, 2023).

collaboration et l'échange d'information sont des facteurs pouvant faciliter l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires (Poirier et al., 2005 ; Bélanger, 2006 ; Massé, 2004). La collaboration entre les enseignants et les professionnels est également essentielle à la réussite de l'inclusion selon Majoko (2019). En effet, les enseignants doivent avoir la possibilité de travailler avec d'autres professionnels afin d'améliorer l'environnement de leur classe et ainsi, favoriser l'inclusion. Sans collaboration, il peut être impossible pour certains enseignants d'implanter des interventions efficaces auprès des élèves ayant des besoins particuliers (Finlay et al., 2022). La prise en considération du point de vue de l'élève a également été soulevée comme étant un principe clé au succès de l'inclusion scolaire. En effet, les élèves doivent être jugés comme des acteurs essentiels à la réussite de l'éducation inclusive (Finlay et al., 2022). Finalement, le leadership du personnel de l'école est également un facteur facilitant, notamment la mise en place de stratégies favorisant l'apprentissage et la participation de tous les élèves, la valorisation de l'inclusion auprès des enfants, la défense de cette pratique et la recherche de solutions lorsque certaines stratégies s'avèrent inefficaces (Winter et O'Raw, 2010).

Concernant les défis liés à l'inclusion scolaire, plusieurs études appuient tout d'abord le fait que le manque de formation au niveau universitaire des enseignants est un des obstacles importants à la réussite de l'inclusion (Morrier et al., 2011 ; Alexander et al., 2015). Toujours en lien avec l'inclusion scolaire des élèves autistes, deux autres obstacles ont été soulevés par les auteurs. Effectivement, le manque de connaissances à propos de l'autisme ainsi que la difficulté pour les enseignants à comprendre les besoins des élèves autistes constituent un défi quant à la mise en pratique de l'inclusion (Güleç-Aslan, 2020). De plus, en raison de ce manque de connaissance, les enseignants sont ainsi plus susceptibles d'avoir des croyances négatives à l'égard de ces élèves (Low et al., 2019). En effet, une étude a trouvé que ceux-ci sont portés à associer l'autisme aux mauvais comportements, tels qu'à de l'agressivité, de la désobéissance et de l'hyperactivité (Han et Cummings, 2022). Selon une étude menée par Al Jaffal (2022), le manque de ressources dans les écoles est un défi important à la réussite de l'inclusion par les enseignants, notamment l'accès au soutien des professionnels. Finalement, les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves autistes en classe ordinaire sont

considérées comme étant un des obstacles importants à considérer, car celles-ci influencent leurs pratiques pédagogiques et peuvent constituer un frein à l'inclusion scolaire. Ainsi, les attitudes ont des impacts importants sur les enfants autistes (Gómez-Mari et al., 2022).

Impacts des attitudes des enseignants sur les élèves autistes

En considérant que ce sont les enseignants qui sont principalement responsables d'appliquer les politiques et les pratiques éducatives, leurs attitudes à l'égard de l'inclusion des élèves autistes doivent être considérées, étant donné qu'elles jouent un rôle crucial dans la réussite de l'éducation inclusive. En effet, les attitudes des enseignants au sujet de l'inclusion des enfants autistes peuvent entraîner des répercussions importantes sur leurs interactions en classe, non seulement avec les élèves autistes, mais avec toute la communauté éducative (Gómez-Mari et al., 2022).

Les attitudes des enseignants sont modelées et façonnées à partir de plusieurs facteurs. Ainsi, l'étude des moyens susceptibles d'influencer les attitudes et les comportements des enseignants est essentielle, afin qu'ils soient favorables à l'inclusion des enfants autistes scolarisés en classes ordinaires (Gómez-Mari et al., 2022).

Objectif de l'essai

Considérant le fait que la prévalence de l'autisme est en constante augmentation (Diallo et al., 2018), et en prenant en considération que les attitudes des enseignants sont déterminantes pour la réussite de l'inclusion scolaire et qu'elles ont un impact important sur le développement et le cheminement scolaire des enfants autistes, l'objectif de ce travail de recension des écrits consiste à identifier les moyens susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants afin qu'ils soient favorables à l'inclusion des enfants autistes scolarisés en classes ordinaires de niveau primaire.

Cadre conceptuel

Les concepts centraux à cet essai sont présentés, soit : l'autisme (ici appelé trouble du spectre de l'autisme dans cette section, en conformité avec la classification diagnostique de l'American Psychiatric Association), l'inclusion scolaire et les attitudes.

Trouble du spectre de l'autisme

Selon le DSM-V, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental essentiellement caractérisé par deux domaines, soit celui des déficits sur le plan de la communication et des interactions sociales, ainsi que par la présence de comportements répétitifs et d'intérêts restreints (American Psychiatric Association, 2013). Le premier domaine, qui réfère à la communication et aux interactions sociales, comprend trois déficits marqués, soit au plan de la réciprocité socioémotionnelle, de la communication non verbale et du développement, du maintien et de la compréhension des relations sociales. Un grand nombre de personnes autistes présentent également des difficultés liées au langage, que ce soit une absence complète de celui-ci, des retards, des difficultés de compréhension, de l'écholalie ou un langage guindé ou littéral. En ce qui concerne les déficits sur le plan de la réciprocité socioémotionnelle, ceux-ci se caractérisent entre autres, par une absence ou une faible initiation des interactions sociales, du partage d'émotions et d'imitation des comportements d'autrui. Sur le plan de la communication non verbale, les déficits se manifestent, entre autres, par une absence ou une réduction du contact visuel ainsi que par des gestes, des expressions faciales ou des attitudes corporelles atypiques. Le déficit de l'attention conjointe est également une caractéristique précoce qui se manifeste, entre autres, par le fait de ne pas pointer du doigt et de ne pas montrer ou d'apporter d'objets dans le but de partager son intérêt. Cependant, celles-ci se manifestent essentiellement par l'absence d'intérêt pour les relations sociales et pour autrui. Ces difficultés peuvent également se manifester par une absence de jeux sociaux partagés ou imaginatifs et ainsi, une préférence pour les activités solitaires (APA, 2013).

Le deuxième domaine, quant à lui, réfère aux comportements et aux intérêts caractérisés comme étant restreints et répétitifs. Le premier critère du DSM-5 comprend les stéréotypies

motrices simples (p. ex. secouer les mains ou les doigts), l'utilisation répétitive des objets (p. ex. activité d'alignement des jouets) ou le discours répétitif (p. ex. écholalie). Le second critère comprend l'adhésion rigide aux routines et aux rituels, ainsi qu'une résistance aux changements, pouvant se manifester, entre autres, par une grande détresse provoquée par un changement mineur, une rigidité de la pensée ou des questionnements répétitifs. Les intérêts restreints, correspondant au troisième critère, se manifestent par leur caractère atypique en termes d'intensité ou de contenu. Finalement, le quatrième critère, soit l'hyper ou l'hyporéactivité aux stimulations sensorielles, peut se manifester par une fascination pour certains sons, textures ou lumières, ou encore, par une indifférence à la douleur, au chaud ou au froid (APA, 2013).

Les manifestations du trouble du spectre de l'autisme varient selon plusieurs facteurs, dont le degré de sévérité. En effet, trois niveaux peuvent être utilisés pour les deux domaines de difficulté. Ceux-ci indiquent l'importance des déficits et par conséquent, le niveau de soutien nécessaire afin de favoriser le fonctionnement quotidien de la personne autiste. Ceux-ci sont décrits dans le DSM-5, dont le niveau 1, qui signifie la nécessité d'un soutien, le second niveau, qui nécessite une aide importante et le niveau 3, qui nécessite une aide très importante. Les symptômes se manifestent généralement dès la petite enfance, particulièrement au cours des 12 à 24 premiers mois de vie. Cependant, en présence d'un retard de développement sévère, ceux-ci peuvent être observés avant 12 mois. Les symptômes énumérés dans le DSM-5 doivent être présents depuis la petite enfance et ont un caractère limitant ou altérant le fonctionnement de la vie quotidienne. De plus, ceux-ci ne doivent pas être mieux expliqués par un handicap intellectuel ou un retard global du développement (APA, 2013). Tel que le mentionnent Barthélémy et Bonnet-Brilhault (2012), il est nécessaire de retenir que les difficultés se manifestent de façon différente pour chaque individu. Ainsi, malgré les caractéristiques communes, il existe une grande hétérogénéité dans les formes cliniques de l'autisme.

Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire se fonde essentiellement sur l'idée que tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés, devraient apprendre ensemble, dans des écoles dites ordinaires, à l'aide de mesures de soutien adéquates (Winter et O'Raw, 2010). L'inclusion réfère également à la valorisation de la diversité, tout en offrant la possibilité aux élèves de trouver leur place dans leur école de quartier, qui selon Lavoie *et al.*, (2013), serait le lieu de scolarisation le plus optimal. En effet, dans les écoles inclusives, la diversité est considérée comme un enrichissement de l'apprentissage (Winter et O'Raw, 2010). L'inclusion scolaire véhicule non seulement l'idée que les élèves ayant des besoins particuliers doivent être accueillis de manière bienveillante dans les classes ordinaires, mais également que le personnel de l'école a le devoir de s'adapter à l'élève, en considérant ses difficultés comme étant liées à l'environnement (Dintrich et al., 2022). De plus, l'enfant doit être considéré comme un élève à part entière dans sa communauté scolaire, incluant un accès et une participation à l'ensemble des domaines de l'éducation (Winter et O'Raw, 2010). Finalement, tel que le mentionnent Rousseau et Prud'homme (2010) dans leur définition de l'inclusion scolaire, l'inclusion scolaire implique que tous les acteurs œuvrent ensemble afin de veiller au développement du plein potentiel de chaque élève, et ce, quels que soient leurs difficultés et leurs besoins.

Attitudes

Le terme attitude réfère à un ensemble de croyances, de sentiments et de tendances comportementales à l'égard d'un objet, d'une idée ou d'une information (Vaughan et Hogg, 2011 ; Triandis, 1971). Selon le modèle tridimensionnel de Rosenberg et Hovland, l'attitude serait formée de trois composantes, soit la sphère cognitive, affective et comportementale (Girandola et Fointiat, 2016). Pratte et al. (2014) mentionne d'ailleurs que la relation entre une attitude et ses composantes (cognitives, affectives et comportementales) est considérée comme étant bidirectionnelle, c'est-à-dire que l'attitude influence les composantes et les composantes influencent l'attitude. Cela signifie donc que l'attitude peut être formée, ou transformée, en agissant sur les différentes composantes.

En ce qui concerne la sphère cognitive, celle-ci serait formée de croyances ou de connaissances envers l'objet particulier (une personne, une chose, une idée, etc.) (Girandola et Fointiat, 2016). Dans le cas de l'inclusion scolaire par exemple, cette composante pourrait se traduire par une enseignante qui croit à la place des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires. La composante affective, quant à elle, serait composée de sentiments face à l'objet de l'attitude (Girandola et Fointiat, 2016). Celle-ci pourrait se traduire par exemple, par un enseignant qui se dit craintif à ce que les élèves ayant des besoins particuliers perturbent le climat de sa classe. Finalement, la composante comportementale se définit comme étant la prédisposition à agir face à l'élément cible de l'attitude (Girandola et Fointiat, 2016). Elle pourrait se traduire, par exemple, par un enseignant qui refuse d'offrir du soutien supplémentaire à un élève autiste dans sa classe (De Boer et al., 2011).

Méthode

Identification des études

Une recherche documentaire a été réalisée en juin 2023 à partir des bases de données Education Source, Eric, Érudit et PsycInfo. Les mots-clés *Inclusive Education*, *Inclusive Classroom*, *Inclusive Pedagogy*, *Mainstreaming Educational*, *School Inclusion*, *School integration*, ont été combinés avec *Autis**, *ASD** *Autism Spectrum Disorders*, *Autistic Disorder* ainsi qu'avec les mots *Teacher**, *Attitude**, *Perception**, *Opinion**, *Thought**, *Feeling**, *Belief**. Le soutien d'une bibliothécaire spécialisée a permis l'identification des bases de données et de mots clés les plus pertinents. Une recherche supplémentaire a également été effectuée à partir de Google Scholar, à l'aide des mots-clés suivants : *attitude*, *enseignant*, *TSA* et *inclusion*.

Différents critères d'inclusion et d'exclusion ont été établis, notamment en ce qui concerne les dates de publication des articles, dont la période de recherche s'étendait de 2010 à 2023. Une précision quant au type d'article a également été déterminée en sélectionnant les articles revus par les pairs de type empirique. Concernant les critères d'inclusion, les articles retenus devaient traiter le sujet de l'inclusion des élèves autistes dans les écoles primaires ordinaires. Les articles devaient être rédigés en anglais ou en français. Les thèses, les mémoires, les ouvrages et la littérature grise étaient exclus de cette recherche documentaire considérant le temps imparti pour la réalisation de l'essai.

Sélection des études

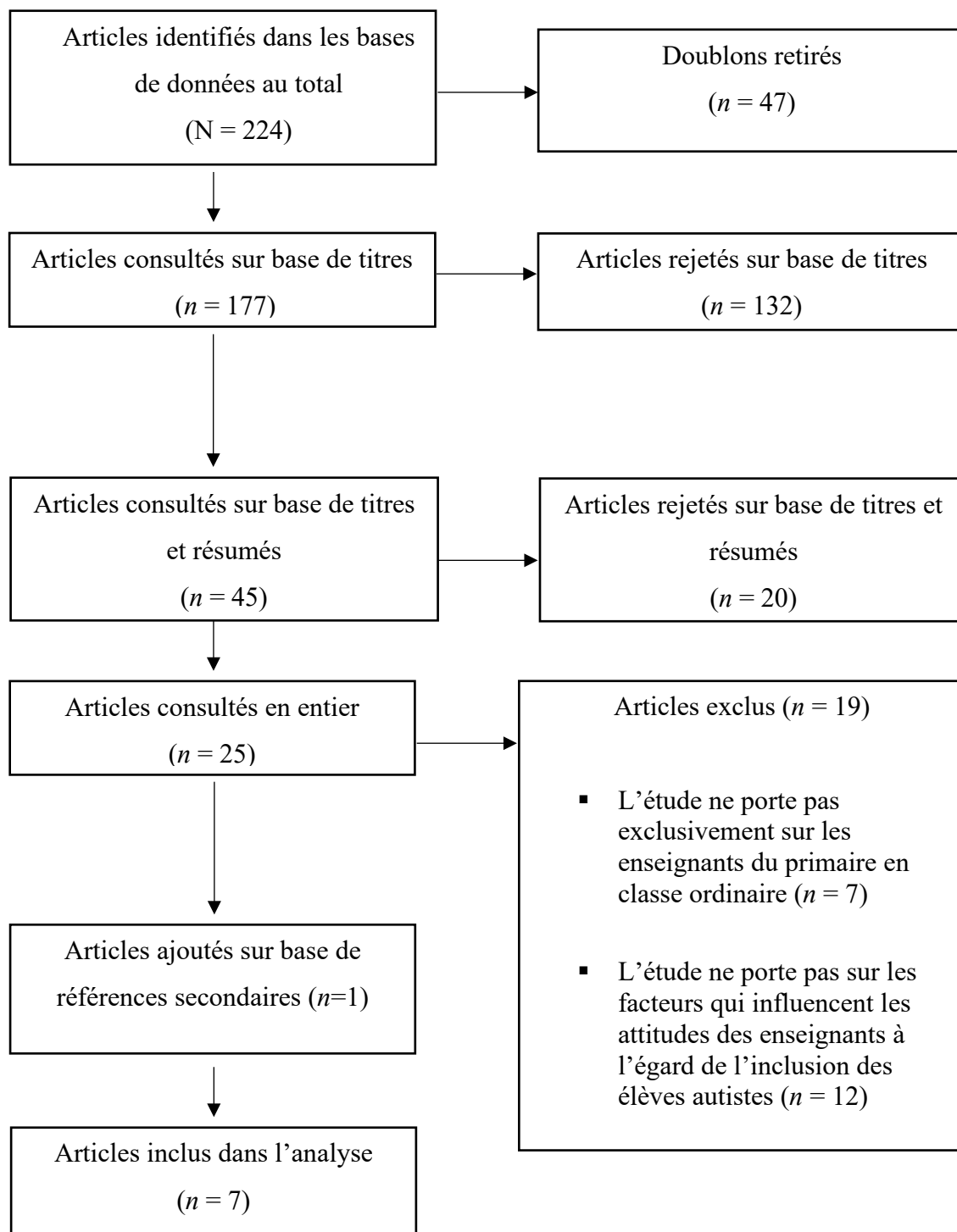
Suite à cette recherche, 224 articles ont été exportés dans Endnote à partir des bases de données. De ce nombre, les doublons ont été retirés à l'aide de ce logiciel ainsi que manuellement, ce qui a permis de retirer 47 articles. À partir des titres des 177 articles restants, 132 articles ont été retirés sur la base des titres, car ils ne respectaient pas les critères d'inclusion. Ensuite, 45 articles ont été consultés sur base du titre et du résumé. De ce nombre, 20 ont été retirés. Ainsi, 25 articles ont été consultés en entier afin d'assurer la présence des critères d'inclusion et l'absence des critères d'exclusion. Suite à la consultation de ceux-ci, 19 articles ont

été retirés, soit parce que l'étude ne portait pas exclusivement sur les enseignants du primaire en classe ordinaire ($n = 7$) ou parce que l'étude n'abordait pas les facteurs influençant les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes ($n = 12$). Finalement, un article a été ajouté sur la base de références secondaires, pour un total de 7 articles retenus.

Extraction des informations

Afin d'extraire les informations pertinentes et les principaux résultats des articles retenus, un tableau d'extraction a été utilisé afin de faciliter le repérage d'informations. Les caractéristiques des études retenues ont été classées en cinq catégories, soit : le pays dans lequel l'étude a été réalisée, le type d'article, la description des répondants, les facteurs énoncés pouvant influencer les attitudes et les instruments utilisés pour mesurer les attitudes le cas échéant. Le lecteur est invité à aller consulter l'Appendice A pour prendre connaissance des caractéristiques de chaque article retenu.

Synthèse des études identifiées et sélectionnées



From: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

Résultats

Une description des études retenues précèdera la présentation des résultats, permettant de répondre à l'objectif de recherche, soit l'identification de moyens susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants afin que celles-ci soient favorables à l'inclusion des enfants autistes scolarisés en classes ordinaires.

Description des études retenues

Pour les sept articles retenus, quatre sont des études quantitatives (Garrad et al., 2019 ; Leonard et Smyth, 2022 ; Kisbu-Sakarya et Doeniyas, 2021 ; Lu et al., 2020) et trois sont des études qualitatives (Al Jaffal., 2022 ; Anglim et al., 2018 ; Ruel et al., 2015).

Concernant les pays dans lesquels les études ont été effectuées, ceux-ci sont variés (voir Appendice A). Deux études ont été conduites en Irlande alors que les autres proviennent tous de pays différents, soit l'Australie, l'Espagne, le Canada, la Turquie, l'Arabie-Saoudite et la Chine.

Le nombre de répondants varie dans chacun des articles, allant de 4 répondants dans l'étude de Al Jaffal (2022) à 763 répondants dans celle de Kisbu-Sakarya et Doeniyas (2021). La majorité des participants sont des femmes. Seulement quatre des études ont des répondants de sexe masculin et ceux-ci représentent une minorité dans chacun des échantillons. En effet, dans l'étude de Garrad et al. (2019), les hommes représentent 1,9 % des répondants. Pour ce qui est de l'étude de Leonard et Smyth, (2022), les hommes représentent 19 % de l'échantillon. Dans l'étude de Kisbu-Sakarya et Doeniyas, (2021), les répondants de sexe masculin représentent 32 % de la population participant à l'étude. Finalement, dans l'étude de Lu et al. (2020), les hommes représentent 21,4 % de l'échantillon. La majorité des répondants occupe un poste d'enseignement dans des écoles primaires ordinaires, à l'exception d'une étude (Garrad et al., 2019), dont un répondant occupe un poste de direction et 11 occupe un poste en enseignement spécialisé. Une participante de l'étude de Ruel et al. (2015) est une enseignante spécialisée en arts.

Toutes les études ont été conduites dans des écoles publiques, à l'exception d'une d'entre elles, qui a été réalisée dans une école privée (Al Jaffal, 2022).

Concernant le nombre d'années d'expérience des répondants en enseignement, celui-ci varie de moins d'un an à plus de 21 ans, la majorité ayant au moins 5 ans et plus d'expérience. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience en enseignement auprès d'élèves autistes, la majorité des répondants des études avait au moins un an d'expérience en enseignement auprès d'un élève autiste. Finalement, au plan de la formation, le nombre de répondants ayant suivi au moins une formation sur l'autisme est hétérogène. Certains ont suivi une ou plusieurs formations, alors que d'autres répondants n'avaient suivi aucune formation.

Parmi les quatre études quantitatives, trois ont utilisé l'instrument *Autism Attitude Scale for Teachers* conçu par Olley et al., (1981), pour mesurer les attitudes des enseignants à l'égard des élèves autistes (Garrad et al., 2019 ; Kisbu-Sakarya et Doenyas, 2021 ; Lu et al., 2020). Leonard et Smyth (2022), quant à eux, ont utilisé l'instrument *Impact of Inclusion Questionnaire*, conçu par Hastings et Oakford (2003) pour mesurer les attitudes des participants à l'égard de l'inclusion des enfants autistes dans l'enseignement ordinaire. Dans l'étude de Kisbu-Sakarya et Doenyas (2021), les auteurs ont également utilisé l'instrument *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers*, conçu par Love et al. (2019), pour mesurer les croyances des enseignants quant à leur capacité à accomplir les tâches liées à l'enseignement des élèves autistes (par exemple, mettre en œuvre des pratiques en classe adaptées à leurs besoins). Lu et al., (2020) ont également utilisé l'instrument *Autism Stigma and Knowledge Questionnaire*, conçu par Harrison et al. (2017), qui évalue plusieurs sous-domaines des connaissances sur l'autisme.

Les moyens susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants

L'analyse des études a permis d'identifier quatre thèmes, regroupant des moyens d'influencer les attitudes des enseignants concernant l'inclusion des élèves autistes, soit : 1) la formation, 2) les ressources, 3) l'expérience et 4) les connaissances.

Formation. Un certain nombre d'articles présente des résultats convergents en ce qui concerne la formation et son absence d'influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes. En effet, trois études (Garrad et al., 2019 ; Leonard et Smyth., 2022 ; Kisbu-Sakarya et Doenyas, 2021) suggèrent que les attitudes des enseignants n'ont pas été influencées de manière significative par la formation reçue ou par l'absence de celle-ci.

L'étude de Garrad et al. (2019) avait entre autres pour objectif d'explorer la relation entre l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes et la participation à une formation portant spécifiquement sur l'autisme. Le degré d'attitudes positives des enseignants envers l'inclusion des élèves autistes a d'abord été établi à l'aide de l'*Autism Attitude Scale for Teachers* (Olley et al., 1981). Les scores ont ensuite été analysés afin d'explorer les possibles corrélations entre les scores d'attitude et la quantité de formation spécialisée reçue. Les résultats révèlent que les attitudes ne sont pas influencées par la quantité de formation reçue. Toutefois, les auteurs mentionnent que la qualité et le type de formation suivie par les participants n'ont pas été pris en considération dans l'étude. Un peu plus de la moitié des répondants ont souligné qu'ils n'avaient peu ou pas de formation spécifique à l'autisme.

Les résultats de l'étude de Leonard et Smyth (2022) suggèrent également que les attitudes des participants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire n'ont pas été influencées par la formation en matière d'éducation spécialisée ou d'inclusion, ou par l'absence de celles-ci. En effet, dans le cadre de leur étude, 78 enseignants du primaire ont répondu à des questions démographiques, dont la formation reçue en lien avec l'éducation spécialisée ou l'inclusion. Parmi les types de formation reçue mentionnés par les participants, ceux-ci comprenaient un module sur l'éducation spécialisée ou l'inclusion dans le cadre de leur formation

initiale en enseignement, des études postuniversitaires sur l'éducation spécialisée ou des cours de courte durée dans le cadre de leur développement professionnel continu. Les participants ont également répondu au questionnaire *Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)*, conçu par Hastings et Oakford (2003) afin de mesurer les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire. Parmi les 78 participants, 25 n'avaient reçu aucune formation pertinente. Les 53 autres participants avaient reçu un des trois types de formation mentionnés plus haut. Ainsi, les résultats de cette étude n'ont montré aucune différence significative entre les participants ayant reçu une formation et ceux n'en ayant reçu aucune. Une analyse a également été réalisée afin de déterminer si les attitudes des enseignants, mesurées par l'IIQ, différaient en fonction du type de formation reçu. Cependant, aucune différence significative entre les trois types de formation n'a été observée. Les auteurs soulignent que ces résultats diffèrent des études antérieures, qui ont montré que la formation sur l'éducation spécialisée et l'inclusion peut avoir une influence positive sur les attitudes des enseignants. Cependant, selon les auteurs, l'une des explications possibles de cette divergence de résultats se trouve dans la manière dont les questions relatives à la formation ont été posées. En effet, il a été demandé aux enseignants s'ils avaient reçu une formation sur l'éducation spécialisée et/ou sur l'inclusion ou s'ils n'avaient reçu aucune formation. Parmi les 53 participants ayant indiqué avoir reçu une formation, seul 35 d'entre eux ont décrit le type de formation reçu. Aucune question n'a été posée sur la formation spécifique à l'autisme.

L'étude de Kisbu-Sakarya et Doenyas (2021) avait pour objectif de déterminer si un programme de formation continue sur les stratégies d'éducation spécialisée pour les élèves autistes pouvait modifier les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion. Les 763 enseignants de l'étude ont participé à une formation intensive d'une durée de 30 heures. Les différents modules du programme étaient conçus pour former les enseignants dans la mise en œuvre de stratégies pour développer les comportements prosociaux, diminuer les comportements interférents et à enseigner des nouvelles compétences et connaissances aux élèves autistes dans les classes inclusives. La formation était composée de plusieurs modules, dont : l'utilisation du renforcement positif, conception et mise en œuvre d'un plan d'intervention, modélisation basée

sur vidéo, scénarios sociaux, informations sur l'autisme, etc. En ayant utilisé l'instrument de mesure *Autism Attitude Scale for Teachers* (Olley et al., 1981), les résultats de cette étude n'ont pas permis d'établir un lien significatif entre la formation des enseignants et leurs attitudes. Kisbu-Sakarya et Doenyas (2021) soulèvent toutefois que la formation reçue dans le cadre de leur étude a été dispensée de manière intensive en quatre jours et demi, ce qui n'a pas permis de pratiquer ou de traiter les informations comme le propose le modèle Associative-Propositional Evaluation (APE), qui suggère de combiner les informations théoriques à une expérience pratique sur le terrain pour améliorer les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes (Lautenbach et Heyder, 2019). En effet, ce modèle propose des interventions classées en trois catégories, visant à améliorer les attitudes envers l'inclusion. La première catégorie englobe les interventions cognitives basées sur l'information (législation, lois) ou une introduction sur la planification de l'enseignement inclusif. La deuxième forme d'intervention comprend l'expérience pratique sur le terrain. Ce type d'intervention est principalement basé sur la théorie du contact d'Allport (1954). Cette théorie indique que le contact direct, dans des conditions appropriées, peut contribuer à la réduction des préjugés et favoriser des attitudes positives. La troisième forme d'intervention est une combinaison des deux processus mentionnés précédemment, c'est-à-dire en fournissant de l'information et une expérience pratique sur le terrain (Lautenbach et Heyder, 2019).

Les résultats de l'étude d'Anglim et al. (2018) et Al Jaffal. (2022), quant à eux, révèlent que le manque de formation peut avoir une influence négative sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classe ordinaire.

Dans le cadre de l'étude qualitative de Al Jaffal (2022), les participants ont souligné que le manque de formation concernant l'inclusion des élèves autistes entraîne un sentiment de frustration chez les enseignants. En effet, ceux-ci ont mentionné que les enseignants de l'enseignement général ne sont pas suffisamment préparés à enseigner aux élèves autistes dans les classes ordinaires. Ainsi, suite aux données obtenues lors des entrevues, des réponses au sondage et lors des observations dans le cadre de cette étude, des recommandations ont été

émises afin d'améliorer la formation des enseignants, dont la mise en place d'une meilleure formation dans les programmes universitaires et une offre de formation continue.

Finalement, dans l'étude qualitative d'Anglim et al. (2018), la plupart des enseignants ont soulevé un manque de formation en lien avec la gestion des comportements des élèves autistes. Une enseignante participante a décrit sa formation initiale comme étant « pitoyable », alors qu'une seconde enseignante a mentionné que la formation continue sur le soutien au comportement à laquelle elle avait participé ne lui avait apporté « aucune réponse ».

Ressources. Quatre études parmi les sept retenues ont abordé la variable relative aux ressources comme ayant une influence positive sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes dans les écoles ordinaires (Leonard et Smyth, 2022 ; Ruel et al., 2015 ; Anglim et al., 2018 ; Al Jaffal., 2022). Les ressources font référence à la fois aux ressources humaines, notamment en termes de personnel spécialisé et aux ressources matérielles. Ainsi, la possibilité pour les enseignants d'avoir accès à ces ressources influençait positivement leurs attitudes. À l'inverse, le manque de ressource peut également être un facteur qui influence négativement les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves autistes.

Dans l'étude de Leonard et Smyth (2022), les enseignants qui pensaient disposer des ressources adéquates pour faciliter l'inclusion avaient des attitudes significativement plus positives que ceux qui ne pensaient pas disposer de ressources adéquates. Dans le cadre de cette étude, les ressources incluent les ressources humaines (par exemple, les psychologues scolaires, les infirmières auxiliaires) et le matériel scolaire (par exemple, des objets sensoriels, salle calme, salle lumineuse, salle multisensorielle, horaire visuel, etc.).

À l'inverse, le manque de ressources peut également être un facteur qui influence négativement les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves autistes. En effet, les résultats de l'étude de Al Jaffal, (2022) révèlent que le manque de ressources dans leur école et programmes pour arriver à créer un environnement inclusif approprié dans leurs classes avait une

influence négative sur les attitudes des enseignants participants à l'étude. De plus, le manque d'occasions et de collaboration avec leurs collègues de l'éducation spécialisée pour mieux soutenir leurs élèves autistes a également été soulevé comme étant un facteur pouvant influencer négativement leurs attitudes.

La majorité des enseignants participants à l'étude de Anglim et al., (2018) ont exprimé leur frustration quant à l'accès aux ressources, aux soutiens et aux services pour les élèves autistes. Ceux-ci ont également mentionné que les psychologues scolaires sont peu nombreux et qu'ils n'ont pas le temps de consulter les enseignants pour les soutenir auprès des enfants autistes.

L'étude qualitative de Ruel et al. (2015) soulève également que l'insuffisance du soutien à l'inclusion, tel que l'aide en classe, le soutien personnalisé et le temps libéré pour préparer les tâches supplémentaires ont une influence négative sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes. À l'inverse, un bon réseau d'entraide dans le milieu scolaire, dont un soutien à l'inclusion adéquat, tel qu'un accompagnement individualisé pour les enseignants et l'élève intégré par un professionnel formé, peut contribuer à influencer positivement les attitudes des enseignants.

Expérience dans l'enseignement. Les résultats de l'étude quantitative de Leonard et Smyth (2022) démontrent que les attitudes à l'égard de l'inclusion des élèves autistes ne diffèrent pas en fonction du nombre d'années d'expérience en enseignement. En effet, dans cette étude, trois groupes ont été formés selon le nombre d'années d'expérience des enseignants participants. Le premier groupe était composé d'enseignants ayant entre un an et 5 ans d'expérience (n=29), le deuxième était formé d'enseignants ayant 6 à 20 ans d'expérience (n=28) et le dernier groupe était composé d'enseignants ayant 21 ans ou plus d'expérience (n=21). Ainsi, parmi ces trois groupes participant à l'étude, aucune différence significative n'a été constatée dans les attitudes des enseignants. Par contre, dans l'étude de Ruel et al., (2015) les résultats divergent de l'étude précédente. En effet, selon les propos des répondants, l'expérience en enseignement serait un des

facteurs contribuant à influencer positivement les attitudes des participants.

L'étude de Garrad et al. (2019), s'est penchée, quant à elle, sur le lien entre l'expérience d'enseignement spécifique à l'autisme (nombre d'années d'expérience) et leurs attitudes à l'égard de l'inclusion des élèves autistes. Un faible coefficient de corrélation positif a été établi entre les attitudes des enseignants et leur expérience d'enseignement auprès d'élèves autistes, ce qui signifie que plus l'enseignant a d'années d'expérience auprès d'élèves autistes, plus il a des attitudes favorables.

Connaissances spécifiques sur l'autisme. Une seule étude a abordé cet aspect (Lu et al., 2020). Les résultats de l'étude de Lu et al. (2020) ont montré que les connaissances sur l'autisme étaient significativement corrélées à leur attitude. En effet, plus le niveau de connaissance des enseignants en matière d'autisme était élevé, plus leur attitude à l'égard de l'inclusion des élèves autistes était positive. Concernant les connaissances évaluées dans le cadre de cette étude, celles-ci étaient basées sur l'instrument de mesure *Autism Stigma and Knowledge Questionnaire* (Harrison et al., 2017) qui évaluent quatre sous-domaines de connaissances, soit 1) les critères diagnostiques, 2) l'étiologie, 3) les interventions et 4) la stigmatisation.

Cette étude a également révélé une corrélation positive significative entre l'attitude des enseignants et leur sentiment d'auto-efficacité professionnelle. Plus les attitudes étaient positives, plus leur sentiment d'auto-efficacité professionnelle était élevé.

Discussion

Cette section a pour objectif de discuter les principaux constats faits à la lumière des études recensées qui permettent de répondre à la question de recherche. En effet, l'objectif de cette recension est de déterminer les moyens d'influencer favorablement les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des enfants autistes en classe ordinaire. Ainsi, les études ont abordé la formation, les ressources, l'expérience et les connaissances relatives à l'autisme comme étant susceptibles d'influencer les attitudes. Ces résultats seront discutés en les mettant en perspective avec la littérature scientifique portant sur l'inclusion de façon plus générale. De plus, des moyens pouvant être mis en place seront discutés du point de vue de la pratique psychoéducative, en abordant notamment le soutien possible du point de vue de la formation et les connaissances des enseignants, ainsi que du soutien de l'organisation.

Formation

Les résultats des études retenues dans le cadre de cet essai divergent en ce qui concerne la variable formation comme étant un facteur influençant les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classes ordinaires. Les auteurs des études qui suggèrent que les attitudes ne sont pas influencées de manière significative par la formation reçue émettent certaines hypothèses relatives à des limites de leurs études pouvant expliquer ces résultats. En effet, dans l'étude de Garrad et al. (2019), les auteurs soulignent que l'instrument utilisé pour mesurer les attitudes des enseignants est à prendre en considération pour interpréter les résultats, étant donné que celui-ci a été développé en 1981. De leur côté, Kisbu-Sakarya et Doenyas (2021) notent que le type de formation offerte aux enseignants manquait d'expérience pratique sur le terrain, ce qui pourrait expliquer en partie les résultats de leur étude. D'ailleurs, la revue systématique de Lautenbach et Heyder (2019) rejoint l'étude de Kisbu-Sakarya et Doenyas (2021) en ce qui concerne l'importance de combiner la théorie et la pratique. De façon générale, la formation offerte aux enseignants est un facteur qui influence positivement l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion (Kisbu-Sakarya et Doenyas, 2021). En effet, les auteurs s'entendent sur le fait que les interventions combinant l'information et l'expérience pratique sur le terrain favorisent des attitudes plus positives chez les enseignants à l'égard de l'inclusion.

Quelques revues systématiques permettent de mettre en perspective les résultats de cet essai. Bien que celles-ci concernent un éventail plus large d'enseignants de différents types et niveaux scolaires, leurs propos rejoignent les résultats des articles recensés. Les résultats de la revue systématique de Tristani et Bassett-Gunter (2020) vont également dans le même sens. En effet, parmi les 27 articles retenus, les interventions de formation des enseignants ont fait état d'améliorations dans leurs attitudes et perceptions à l'égard de l'inclusion. Les interventions de formation dans le cadre de cette étude comprennent des cours, des ateliers, des stages ou des placements sur le terrain, ou une combinaison de cours et de stage ou de placements sur le terrain. D'ailleurs, l'étude de Cassimos et al. (2015) présente également des résultats similaires en ce qui concerne l'influence de la variable formation sur les attitudes des enseignants en matière d'inclusion. En effet, cette étude ayant interrogés des enseignants d'écoles ordinaires et spécialisés de niveau primaire et secondaire, suggère qu'une formation spécialisée sur l'autisme amènerait les enseignants à adopter des attitudes plus positives envers l'inclusion des élèves autistes dans leur classe que les enseignants n'ayant reçu aucune formation à ce sujet. Les résultats de cette étude indiquent que la formation spécialisée et l'expérience de travail avec les élèves autistes sont considérées comme étant des facteurs essentiels qui influencent positivement les attitudes des acteurs du milieu scolaire. Ces deux variables seraient également des leviers d'intervention efficaces pour augmenter le niveau d'estime de soi des enseignants, un facteur également nécessaire au développement d'attitudes positives à l'égard de l'inclusion des élèves autistes (Cassimos et al., 2015). Dans leur recension narrative, Hutzler et al. (2019) ont cherché à identifier les facteurs qui influencent plus spécifiquement les attitudes des enseignants d'éducation physique face à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Ceux-ci révèlent que la formation académique et professionnelle fait partie des facteurs influençant les attitudes des enseignants face à l'inclusion. Le stage a notamment été soulevé comme étant un agent important dans l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des compétences. En effet, une expérience pratique avec une structure où des enseignants expérimentés présentent un modèle positif, des connaissances et des cas réels semble être importante pour établir des croyances positives des étudiants en enseignement. Ainsi, l'acquisition d'une expérience pratique a été présentée comme étant très importante pour établir des croyances positives à l'égard de l'inclusion. Finalement,

dans leur revue systématique, Han et Cumming (2022) soulèvent que les enseignants de niveau primaire et secondaire estiment qu'une formation leur permettant d'améliorer leur compréhension de l'autisme, des besoins des élèves et des stratégies à privilégier, associée à des expériences d'enseignement auprès des élèves autistes leur permettraient d'avoir des attitudes plus positives à l'égard de l'inclusion. Il en va de même selon la recension de Gómez-Mari et al. (2022), qui stipule que la variable formation semble être liée aux attitudes des enseignants de niveau primaire et secondaire et des enseignants en formation envers l'éducation inclusive des élèves autistes. En effet, certaines études soulèvent que la formation permet d'éduquer les enseignantes sur l'autisme et de leur fournir des stratégies, des outils et des connaissances nécessaires pour accroître leur confiance en elles et leur capacité à enseigner à un élève autiste.

Expérience dans l'enseignement auprès des élèves autistes

Dans le cadre de cet essai, une seule étude s'est penchée sur le lien entre l'expérience en enseignement auprès d'élèves autistes et leurs attitudes face à l'inclusion. En effet, les résultats de l'étude de Garrad et al. (2019) ont révélé que le nombre d'années d'expérience en enseignement auprès d'élèves autistes n'influencait pas de manière significative les attitudes des enseignants. L'étude de Muñoz Martínez et al. (2023) portant sur les attitudes des enseignants du préscolaire, primaire et secondaires espagnols à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classes ordinaires met toutefois en lumière l'importance de cette variable. En effet, les enseignants ayant de l'expérience dans l'enseignement auprès des élèves autistes présentaient des attitudes plus positives par rapport à leurs collègues n'ayant aucune expérience, notamment dans leurs composantes cognitives (leurs croyances générales sur l'inclusion et sur les droits éducatifs des enfants) et dans leurs composantes affectives (leur perception quant à leur niveau de compétence et de confiance en lien avec leur capacité à enseigner auprès des élèves autistes). Les résultats de l'étude de Hutzler et al. (2019), portant plus largement sur les attitudes envers l'inclusion d'élèves en situation de handicap, appuient également ceux de l'étude précédente. Celle-ci souligne que l'expérience des enseignants en matière d'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers est considérée comme étant un facteur pouvant influencer leurs attitudes à l'égard de l'inclusion. Ainsi, les résultats de Garrad et al. (2019) doivent être interprétés avec

précaution et d'autres études devront s'intéresser à cet aspect afin de bien comprendre comme l'expérience influence l'attitude des enseignants du primaire.

Plusieurs études incluses dans la revue de Gómez-Mari et al. (2022) soutiennent que l'expérience et le contact avec des personnes autistes peuvent améliorer l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion. Ces deux facteurs aideraient à surmonter les préjugés de manière plus puissante que la formation et les cours universitaires.

Connaissances spécifiques sur l'autisme

L'étude de Lu et al. (2020) a révélé que le niveau de connaissance des enseignants en matière d'autisme avait une influence positive sur les attitudes des enseignants. Dans leur revue systématique, portant sur les attitudes des enseignants de tout niveau scolaire (préscolaire, primaire, secondaire, en école spécialisée et ordinaire), Han et Cumming (2022) ont également soulevé différents facteurs susceptibles d'influencer les convictions des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes, dont les connaissances des enseignants sur l'autisme et sur les stratégies d'enseignement probantes. En effet, le manque de connaissance des enseignants à propos de l'autisme et leur difficulté à comprendre les besoins des élèves autistes ont été reconnus comme étant deux obstacles importants à l'inclusion (Güleç-Aslan, 2020). À l'inverse, les enseignants ayant un niveau de connaissance plus élevé avaient des attitudes plus positives face à l'inclusion et étaient plus susceptibles d'accepter la diversité et les différences lorsqu'ils travaillaient auprès des élèves autistes (Bjornsson et al., 2019 ; Yazici et Akman, 2020).

Les résultats de la recension de Gómez-Mari et al. (2022) n'ont pas permis de confirmer que les attitudes des enseignants sont influencées de manière significative par le niveau de connaissance spécifique de l'autisme. Selon ces auteurs, un niveau de connaissance approfondi permet de surmonter certains préjugés et de briser certaines formes de discrimination. Le fait de connaître les caractéristiques des élèves autistes pouvait également aider les enseignantes à comprendre que les comportements perturbateurs sont une difficulté inhérente au déficit des comportements adaptatifs ou à la régulation sensorielle. Cependant, dans d'autres cas, certains

ont constaté qu'un niveau de connaissance élevé n'était pas lié à des attitudes positives envers l'inclusion des élèves autistes.

Ressources

Selon les résultats de cet essai, il ressort que les ressources sont reconnues comme ayant une influence positive sur les attitudes des enseignants. En effet, parmi les sept études retenues, quatre parmi celles-ci suggèrent que les ressources humaines et matérielles sont considérées comme étant essentielles à la réussite de l'inclusion scolaire. L'étude de Cappe et al. (2016), qui considérait des enseignants de niveau préscolaire, primaire et secondaire, soutient également ces résultats en identifiant la variable « soutien social perçu par les enseignants » comme étant un facteur essentiel à la réussite de la scolarisation des élèves autistes. Dans le cadre de cette étude, le soutien social inclut le soutien instrumental (informatif et matériel), qui peut être offert par le personnel scolaire (collègues, directeurs) et le soutien émotionnel. Ce dernier serait d'ailleurs le type de soutien le plus efficace, puisqu'il diminue le stress perçu par les enseignants et renforcerait leur sentiment de contrôle (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014).

Autres facteurs soulevés dans la littérature

Plusieurs facteurs, pourtant identifiés comme pouvant influencer les attitudes des enseignants, n'ont pas été identifiés dans les articles retenus dans le cadre de cet essai. Par exemple, Gómez-Mari et al. (2022) identifient que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et la culture sont deux dimensions importantes à prendre en considération. Il est à noter qu'il s'agit d'une recension portant sur les attitudes des enseignants en formation ou en pratique, en école spécialisée, professionnelle ou régulière, de niveau primaire et secondaire, réalisée par Gómez-Mari et al. (2022). Les critères d'inclusion de cette recension sont donc plus larges que ceux retenus dans le cadre de cet essai, ce qui peut expliquer cet écart.

L'étude de Cappe et al. (2016) portant sur la scolarisation des enfants autistes supporte également l'idée selon laquelle le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle important sur la réussite de l'inclusion scolaire et sur la manière dont les enseignants perçoivent leur expérience.

En effet, une relation positive a été observée entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et en leur croyance à contribuer aux apprentissages et à la réussite des élèves vivant des difficultés (Gaudreau, 2011 ; Gaudreau et al., 2012 ; Albanese et Pieri, 2013). De plus, les résultats de l'étude démontrent que plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé, plus l'enseignant est enclin à aller chercher de l'aide pour obtenir de l'aide ou du soutien. L'enseignant est également plus disposé à offrir un soutien émotionnel à ses élèves et à mettre en place des moyens plus efficaces pour leurs apprentissages (Gaudreau et al., 2012). La recension des écrits de Cappe et al. (2016) n'a toutefois pas été retenue dans le cadre de l'essai, puisque celle-ci n'est pas exclusive aux élèves autistes. De plus, peu d'informations sont mentionnées concernant les répondants des différentes études retenues.

En ce qui concerne la culture, Gómez-Mari et al. (2022) font référence à la culture du pays dans lequel la personne enseigne, ainsi que celle de l'école. Ainsi, une culture favorable à la diversité avec des politiques d'inclusion qui font la promotion et la diffusion des programmes de sensibilisation au TSA peut conduire à des améliorations en ce qui concerne les attitudes des enseignants.

Considérations pour la psychoéducation

Malgré les limites de la présente recension, certaines pistes d'intervention susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants sont proposées. De plus, en considérant que les écoles primaires font partie des principaux milieux où se trouvent les psychoéducateurs, il est nécessaire que ceux-ci aient une meilleure compréhension de la problématique et des facteurs pouvant modifier les attitudes des enseignants afin de contribuer à la réussite de l'inclusion scolaire.

L'exercice du rôle conseil

En prenant en considération que l'exercice du rôle-conseil fait partie du mandat du psychoéducateur œuvrant en milieu scolaire, celui-ci peut donc soutenir l'inclusion en utilisant les facteurs influençant les attitudes des enseignants comme leviers d'intervention auprès des différents acteurs scolaires. En effet, la visée de l'intervention dans le cadre du rôle-conseil peut

être préventive ou éducative, tout en ayant pour objectif de comprendre et d'analyser les interactions entre le client (enseignant, intervenant, organisation scolaire) et la cible ultime d'intervention (élève ou groupe d'élèves) (OPPQ, 2022). Ainsi, dans l'exercice de son rôle-conseil, le psychoéducateur peut intervenir auprès des enseignants, mais également auprès de l'organisation scolaire pour contribuer à la promotion d'attitudes favorables à l'inclusion scolaire des élèves autistes dans les classes ordinaires.

En lien avec le concept d'attitude, tel que le mentionne Pratte et al. (2014) l'attitude peut être formée, ou transformée, en agissant sur les différentes composantes. Ainsi, quelques implications pratiques pour le psychoéducateur seront présentées, en lien avec les composantes du modèle tridimensionnel de Rosenberg et Hovland et avec les résultats obtenus dans le cadre de cette recension des écrits.

Formation / connaissances

L'étude de Lu et al. (2020) suggère que l'amélioration des connaissances sur l'autisme est un bon moyen de modifier les attitudes des enseignants des écoles ordinaires face à l'inclusion des élèves autistes. Cette étude a aussi révélé une corrélation positive entre l'attitude et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Bien qu'il ne s'agisse que d'une étude et que d'autres devront se pencher sur cet aspect, cela laisse supposer que le psychoéducateur peut également contribuer au développement du sentiment d'auto-efficacité par le biais de formations et du rôle-conseil. Cependant, tel que le mentionne Gaudreau (2011), le fait de proposer aux enseignants des formations permettant de développer leurs connaissances théoriques sur l'autisme ne suffit pas pour changer les pratiques et les attitudes des enseignants. Il est donc essentiel de planifier des mesures de suivi, d'accompagnement et de supervision des enseignants, ainsi que des activités permettant l'expérimentation et l'échange entre enseignants (Denis et Goussé, 2013 ; Gaudreau, 2011 ; Dufour et Chouinard, 2013). Dans la recension de Gómez-Mari et al. (2022), les interventions combinant l'information et l'expérience pratique sur le terrain ont été rapportées comme conduisant à des attitudes plus positives envers l'inclusion. Le psychoéducateur pourrait donc créer et offrir des opportunités de socialisation et des activités privilégiant l'action sur le

terrain. En effet, selon Simón et al. (2021), pour développer des attitudes favorables à l'éducation inclusive, il est essentiel de créer des espaces inclusifs dans lesquels les enseignants peuvent vivre des expériences d'enseignements positives avec les élèves autistes.

Tel qu'abordé dans l'une des études recensées dans le cadre de cet essai (Kisbu-Sakarya et Doenyas, 2021), le modèle APE (Associative Propositional Evaluation) rappelle l'importance d'aborder l'influence scolaire de façon à combiner plusieurs moyens combinant le soutien de l'organisation scolaire et des politiques, de même que le vécu partagé entre les enseignants et les élèves. L'étude de Rademaker et al. (2020) mentionne également que plusieurs méta-analyses ont mis en évidence une relation entre les contacts privés, les contacts organisés par des professionnels et les attitudes des enseignants. À la lumière de ces informations, il est donc nécessaire de revoir les moyens de soutenir le développement professionnel des enseignants, dans le but de créer des occasions de formation qui sont non seulement basées sur le développement de connaissances théoriques, mais également où les enseignants peuvent vivre des réussites avec le soutien de d'autres enseignants ou professionnels (Segota et al. 2022). Le rôle-conseil en psychoéducation, misant sur l'accompagnement, est particulièrement intéressant en ce sens.

En lien avec la fonction pédagogique de l'exercice du rôle-conseil (Caouette, 2016), il serait donc intéressant que le psychoéducateur initie également des activités permettant le développement professionnel des acteurs scolaires, notamment par la supervision ou par la communauté de pratique. Tel que le propose AuCoin et al. (2020), des activités où les enseignants ayant de l'expérience de travail avec les élèves autistes pourraient soutenir d'autres enseignants ayant moins d'expérience pourraient être une stratégie gagnante pour contribuer à l'amélioration des attitudes envers l'inclusion.

Soutien de l'organisation

Dans la plupart des études recensées dans le cadre de cet essai, les ressources humaines et matérielles ont été identifiées comme étant des facteurs influençant positivement les attitudes des enseignants. En lien avec la fonction de soutien du rôle-conseil du psychoéducateur (Caouette,

2016), celui-ci pourrait répondre aux besoins des enseignants de se sentir plus soutenus dans l'inclusion des élèves autistes dans leur classe. Tel que le mentionne Cappe (2016), plus les enseignants se sentent soutenus, plus ils sont enclins à modifier leurs pratiques auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Le psychoéducateur peut également offrir son soutien aux enseignants en effectuant une évaluation des capacités adaptatives de l'élève et du potentiel expérientiel de l'environnement pour être en mesure d'accompagner l'enseignant en lui proposant des recommandations adaptées (OPPQ, 2022).

Conclusion

Cette recension des écrits a permis de mettre en lumière les moyens susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves autistes en classes ordinaires du primaire. Pour ce faire, une recension narrative des écrits scientifique a été réalisée. Par l'identification de ces moyens, cet essai permet d'identifier des pistes intéressantes pour la pratique du psychoéducateur en milieu scolaire primaire en soutien au personnel enseignant en vue de favoriser l'inclusion des élèves autistes. En effet, les résultats nous permettent de constater que la formation incluant une expérience pratique sur le terrain, les connaissances et le soutien de l'organisation sont considérés comme étant des moyens pouvant être mis en place pour favoriser, chez des enseignants, des attitudes favorables à l'inclusion scolaire des enfants autistes.

Forces et limites de l'essai

Concernant les forces de cet essai, il est possible de relever la rigueur de la démarche de recherche documentaire et d'identification des études pertinentes. Par exemple, la recherche a été soutenue par une bibliothécaire spécialisée, ce qui a permis d'assurer une identification pertinente des bases de données et des mots-clés sélectionnés. Chacune des étapes de la recherche et de la sélection des études a été documentée et validée par la directrice de l'essai.

Cet essai comporte quelques limites, notamment le faible nombre d'études empiriques identifiées. Lors de la sélection des articles, de nombreuses études ont été exclues en raison de la présence de critères d'exclusion ou l'absence de critère d'inclusion. Par exemple, de nombreux articles ont été rejetés, soit par la présence d'études effectuées en milieu scolaire de niveau secondaire ou par la présence d'élèves présentant un trouble neurodéveloppemental autre que l'autisme. Seule la littérature française et anglaise a été prise en considération et la littérature grise n'a pas été consultée. Ainsi, suite à la sélection des études, seulement sept articles ont été retenus dans l'analyse. Cependant, considérant le contexte de l'enseignement primaire qui diffère à bien des égards de celui du secondaire ou de la formation professionnelle, il a été jugé pertinent de maintenir ce critère. Il faut aussi mentionner que, malgré que quatre des études ont été réalisées auprès d'un grand échantillon de participant, trois autres articles retenus comprennent un

échantillon de petite taille. En effet, l'étude d'Al Jaffal (2022) est composée de quatre enseignantes, alors que celle d'Anglim et al. (2018) est composée de six enseignantes. L'étude de Ruel, quant à elle, est composée de 14 enseignantes. Trois études parmi les sept retenues (Lu et al., 2020 ; Kisbu-Sakarya et Doenyas, 2011 ; Garrad et al., 2019) ont utilisé l'instrument de mesure Autism Attitudes Scale for Teachers qui a été élaboré en 1981. Bien que le recours à cet outil permette un point de comparaison, il y a lieu de se questionner sur la mise à jour de ses normes.

Avenues pour les futures recherches

La présente étude a porté sur les attitudes des enseignants des écoles primaires ordinaires. La recherche documentaire réalisée permet évidemment de conclure à un besoin de poursuivre les efforts afin de documenter plus avant la façon dont il est possible d'influencer les attitudes des enseignants envers l'inclusion. D'autres recherches pourraient également être effectuées auprès des enseignants d'autres niveaux scolaires, soit en enseignement secondaire ou professionnel. Tel que le suggèrent Gómez-Mari et al. (2022), il serait également intéressant de se pencher sur la manière dont les médias de masse (films, séries, réseaux sociaux, etc.) influencent les attitudes des enseignants, mais aussi celles de la société en général. En effet, selon Happer et Philo (2013), les séries télévisées et les films auraient un effet sur l'information transmise aux téléspectateurs et influenceraient ainsi leurs attitudes en fonction de la manière dont le sujet est représenté, comme c'est le cas avec l'autisme. De plus, similairement à la recommandation de Lindblom et al. (2020), il serait pertinent de se pencher sur les interventions susceptibles de modifier la perception de la société et de la communauté en général sur l'autisme.

Références

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology, 13*, 873248.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Albanese, O. et Pieri, M. (2013). Les enseignants de soutien en Italie : leur formation aux méthodes et philosophies inclusives. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 349-374.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M. et Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 13–27.
<https://doi.org/10.1177/0888406414544551>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth edition. DSM-5.
- Anglim, J., Prendeville, P. et Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice, 34*(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- AuCoin, A., Porter, G.L. et Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects, 49*, 313-328.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barthélémy, C. et Bonnet-Brilhault, F. (2012). *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte*. Paris : Lavoisier.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp.63-90). Québec, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 87–104.
<https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bjornsson, B. G., Saemundsen, E. et Njardvik, U. (2019). A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism: Implications for educational practices. *Nordic Psychology, 71*(2), 81–92.

- Bruchon-Schweitzer M. et Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes* (2^e éd.). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bruch.2014.01>
- Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle- conseil : Conception et pratiques*. Béliveau éditeur.
- Carrington, S., Berthelsen, D., Nickerson, J., Nicholson, J.M., Walker, S. et Meldrum, K. (2016). Teachers' Experiences of Inclusion of Children with Developmental Disabilities across the early years of School. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2)1, 139–154.
- Cassimos, D.C., Polychronopoulou, S.A., Tripsianis G.I. et Syriopoulou-Delli, C.K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
- Cappe, É., Smock N et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Condrey, J. H. (2015). General Education Teacher Perceptions of Self-Efficacy Regarding Teaching Students with Autism in Inclusion Settings. *Education Theses, Dissertations and Projects*. 148.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. et Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes*, 10, 55-9.
- De Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Denis P. et Goussé, V. (2013). Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des troubles du spectre autistique. *Psychologie & Éducation*, 4, 37-51
- Diallo, F. B., Fombonne, E., Kisely, S., Rochette, L., Vasiliadis, H. M., Vanasse, Noiseux, M., Pelletier, E., Renaud, J., St-Laurent, D. et Lesage, A. (2018). Prevalence and correlates of autism spectrum disorders in Quebec. *Canadian Journal of Psychiatry*, 63(4), 231-239. <https://doi.org/10.1177/0706743717737031>
- Dintrich, M., Hache, C. et Ladage, C. (2022). La formation initiale des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : le point de vue de formateurs d'INSPE. *Éducation et socialisation*, 65.

- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutant. *Education & Formation*, 299, 52-66.
- Fecteau, S.-M. et Cloutier, I. (2023). *Diversité de paroles : Résultats du sondage*. <https://static1.squarespace.com/static/60e2fdd5c78e21094c6d116c/t/6457e8912498da771cbe5795/1683482772462/1.+Fecteau+et+Cloutier+-+Résultats+au+sondage.pptx.pdf/>
- Fédération québécoise de l'autisme. (2021). *L'autisme en chiffre*. <https://www.autisme.qc.ca/comprendre/lautisme-en-chiffres.html#qc>
- Finlay, C., Kinsella, W. et Prendeville, P. (2022). The professional development needs of primary teachers in special classes for children with autism in the republic of Ireland. *Professional Development in Education*, 48(2), 233–253. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696872>
- Garrad, T.-A., Rayner, C. et Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian Primary School Teachers towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. et Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.
- Girandola, F. et Fointiat, V. (2016). Chapitre 1 : Le concept d'attitude. Dans : F. Girandola et V. Fointiat (dir.), *Attitudes et comportements : comprendre et changer* (pp. 7-30). FONTAINE : Presses universitaires de Grenoble.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P. et Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences* 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Gouvernement du Canada. (2022). Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018. *Un rapport du système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.html>
- Gouvernement du Québec. (2022). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et*

difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021.

https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606

- Güleç-Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 37-49. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.004>
- Han, C. et Cumming, T. M. (2022). Teachers' Beliefs About the Provision of Education for Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Review Journal of Autism Developmental Disorders*. (1-19) <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00350-6>
- Hofman, R. H. et Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy toward Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. et Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Kisbu-Sakarya, Y. et C. Doenyas (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113 (103941). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Lautenbach, F. et Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231–253.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrim, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER*, 6(2), 93-101.
- Leonard, N. M. et Smyth, S. (2022). Does Training Matter? Exploring Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>

- Lindblom, Al., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., Roos, C. et Carew, M.T. (2020). Predictors and mediators of European student teacher attitudes toward autism spectrum disorder. *Teaching and Teacher Education*, 89(102993), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>
- Low, H. M., Lee, L. W. et Ahmad, A. C. (2019). Knowledge and attitudes of special education teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626005>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W. et Pang, G. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72(101513), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D.L., Wiggins, L.D., Pettygrove, S., Andrews, J.G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Rosenberg, C.B., Lee, L-C., Harrington, R.A., Huston, M ... Dietz, P.M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Majoko, T. (2019). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development Care*, 189(6), 909-925. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>
- Morrier, M. J., Hess, K. L. et Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- Muñoz Martínez, Y., Simón Rueada, C. et Dios Pérez, J. (2023). Teachers of learners with ASD in mainstream schools and classrooms in Spain : Attitudes towards inclusive education. *British Journal of Special Education*, 50(1), 104-126. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12448>
- Noiseux, M. (2015). Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. *Portfolio thématique*. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Portf-TSA.pdf>
- Olley, J.G., Devellis, R.F., Devellis, B.M., Wall, A.J. et Long, C.E. (1981). The autism attitude scale for teachers. *Exceptional Children*, 47(5), 371-372. <https://doi.org/10.1177/001440298104700509>

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S... Moher, D. (2021). The prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Plos Medicine*, 18(3), 1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Poirier, N., Giroux N., Paquet, A. et Forget J. (2005) L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 24(2), 265-286.
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E. et Minnaert, A. (2020). Applying the contact theory in inclusive education : a systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5(602414). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602414>
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 9-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Segota, N.L., Listiaková, I.L., Stosić, J., Troshanska, K.J., Nikolovska, A.P., Cierpialowska, T. et Preece, D. (2022). Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 14-27.
- Simón, C., Muñoz-Martínez, Y. et Porter, G. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625.
- Triandis, H.C. (1971). Attitude and Attitude Change. *Foundations of Social Psychology*. Wiley. New York, NY, USA. [L]
[SEP]
- Tristani, L. et Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>

- Van Steen, T. et Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(103127). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vaughan, G.M. et Hogg, M.A. (2011). *Social Psychology* (6th ed.) Frenchs Forest: NSW : Pearson Australia.
- Winter, E. et O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education*.
- Yazici, D. N. et Akman, B. (2020). Transition to preschool for children with ASD: Expectations of Turkish parents and teachers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 598–608. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/20473869.2020.1852844>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. et Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Appendice A

Tableau d'extraction des données

Référence	Pays	Type d'article	Répondants	Facteurs influençant les attitudes	Instrument de mesure utilisé
<i>Al Jaffal, M. (2022)</i>	Arabie-Saoudite	Qualitative	Enseignantes d'une école primaire privée (n=4) Entre trois et six ans d'expérience en enseignement, chacune ayant deux ans d'expérience en enseignement auprès d'au moins un élève autiste.	Influences négatives : - Manque de formation - Manque d'occasions et de collaboration avec leurs collègues de l'éducation spécialisée - Manque de ressources de leurs écoles pour créer un environnement inclusif approprié dans leurs classes	N/A
<i>Anglim, J. et al. (2018)</i>	Irlande	Qualitative	Six enseignantes de l'enseignement primaire général, ayant entre cinq et dix ans d'expérience dans l'enseignement Femmes âgées de 25 à 35 ans Toutes les participantes avaient enseigné à un enfant autiste dans un contexte ordinaire pendant au moins un an au cours des cinq dernières années	Influence négative : - Manque d'accès aux ressources, au soutien et à la formation en matière d'approches spécifiques à l'autisme	N/A
<i>Garrad, T-A., et al. (2019)</i>	Australie	Quantitative	Enseignants du primaire (n=107) Âge : 20-30 ans : (n=33) 31-40 ans : (n=32) 41-50 ans : (n=28) 50+ ans : (n=14)	Suite à cette étude, de faibles coefficients de corrélation ont été signalés entre les attitudes des enseignants et leur expérience d'enseignement spécifique au TSA (nombre d'années), ainsi qu'entre leurs attitudes et le nombre de cours de développement professionnel spécifique au TSA (nombre de cours de formation).	Version modifiée de l'Autism Attitude Scale for Teachers (Olley J.G., et al. 1981)

			<p>Années d'enseignement (expérience) Moins d'un an : (n=1) 1 à 2 ans : (n=14) 2-5 ans : (n=27) 5-10 ans : (n=24) Plus de 10 ans : (n=41)</p> <p>Nombre de formations suivies sur l'autisme : Aucun : (n=41) Une formation : (n=14) Plus d'une formation : (n=52)</p> <p>Années d'expérience en matière d'autisme : Moins d'un an : (n=5) 1 à 2 ans : (n=19) 2-5 ans : (n=39) 5-10 ans : (n=29) Plus de 10 ans : (n=15)</p>	<p>Les résultats de cette étude ne peuvent donc pas confirmer l'hypothèse qui était que les enseignants ayant beaucoup d'expérience mais peu de formation spécialisée faisaient état d'attitudes plus négatives que les enseignants ayant un niveau de formation plus élevé, quel que soit leur niveau d'expérience.</p>	
<i>Kisbu-Sakarya, Y., et Doenyas, C. (2021)</i>	Turquie	Quantitative	<p>Enseignants d'écoles ordinaires (n=763) provenant de 11 villes du nord-est de la Turquie.</p> <p>Âgés de 22 à 61 ans (moyenne de 34,64 ans)</p> <p>20,7% (158) enseignants n'avaient aucune expérience d'enseignement à un élève autiste, ou aucun cours suivi sur l'autisme.</p>	<p>Les résultats de l'étude ne permettent pas d'établir un lien entre la formation des enseignants et leurs attitudes.</p>	<p>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Love et al., 2019)</p> <p>Autism Attitude Scale for Teachers (Olley J.G., et al. 1981)</p>
<i>Lu, M., et al. (2020)</i>	Chine	Quantitative	<p>Enseignants du primaire provenant de 12 écoles différentes (n=410)</p> <p>Âge :</p>	<p>Les résultats ont montré que les connaissances sur l'autisme étaient significativement corrélées à leur attitude et</p>	<p>Autism Stigma and Knowledge Questionnaire</p>

(Harrison, A.J. et al., 2017)

Autism Attitudes Scale for Teachers (Olley J.G., et al. 1981)

Leonard, N., et Smyth, S. (2022)

Irlande

Quantitative

30 ans et moins (n=141)
Entre 30 et 39 ans (n=82)
Entre 40 et 49 ans (n=102)
49 ans et plus (n=51)

Enseignants du primaire en classe ordinaire (n=78)

Écoles primaires ordinaires de l'Irlande (n=107)

Âge :

Les participants étaient âgés de 18 ans et plus

Expérience en enseignement :

1 à 5 ans : (n=29)

6-20 ans : (n=28)

21 ans et plus : (n=21)

Formation :

Formation en SEN (*Special Education Need*) : n=10

Formation en inclusion n=3

à leur sentiment d'auto-efficacité professionnelle.

Plus les connaissances des enseignants en matière d'autisme sont riches, plus leur attitude à l'égard de l'inclusion des élèves autistes est positive.

Leur étude a également révélé une corrélation positive significative entre les connaissances et l'auto-efficacité professionnelle.

Il existe également une corrélation positive significative entre l'attitude des enseignants et leur auto-efficacité professionnelle : plus leur attitude est positive, plus leur auto-efficacité professionnelle est élevée.

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement :

Les résultats démontrent que les attitudes à l'égard de l'inclusion des enfants autistes ne diffèrent pas en fonction du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.

Formation : Les attitudes des participants à l'égard de l'intégration des enfants autistes dans l'enseignement ordinaire n'ont pas été influencées de manière significative par la formation reçue ou par l'absence de formation reçue, ni par le type de formation reçue (module sur les besoins éducatifs spéciaux, études postuniversitaires ou développement professionnel continu).

Ressources : Les participants qui pensaient disposer des ressources adéquates pour

Questionnaire sur l'impact de l'intégration (Hastings et Oakford, 2003)

<i>Ruel, M., et al. (2015)</i>	Canada	Qualitative	<p>Formation en inclusion et SEN : n=40 Aucune formation : n=25</p> <p>Enseignantes du primaire (n=14) intégrant à temps plein un élève autiste dans leur classe ordinaire</p> <p>Expérience en enseignement : Entre 5 et plus de 20 ans d'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 5 à 10 ans (n=4) b) 10 à 15 ans (n=4) c) 15 à 20 ans (n=3) d) 20 ans et plus (n=3) 	<p>faciliter l'inclusion avaient des attitudes significativement plus positives à l'égard de l'inclusion que ceux qui ne pensaient pas disposer des ressources adéquates.</p> <p>Les ressources incluent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ressources humaines (p. ex. psychologue scolaire, infirmière auxiliaires) - Matériel scolaire (p. ex. coussins, objets sensoriels, horaire visuel, salle calme / salle lumineuse / salle multi sensorielle ou simplement un espace). <p>Influences négatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutien à l'intégration insuffisant (aide en classe, soutien personnalisé, temps libéré pour préparation des tâches supplémentaires) <p>Influences positives :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expérience - Réseau d'entraide dans le milieu scolaire (soutien à l'intégration) - L'ajout de ressources professionnelles (T.E.S. ou autres professionnelles) 	N/A
--------------------------------	--------	-------------	---	---	-----