

## Rapport scientifique final

# **Difficultés d'inclusion des élèves avec TSA : attitudes et comportements des enseignants**

**Mickaël Jury**

Maitre de conférences, habilité à diriger des recherches  
Université Clermont-Auvergne, laboratoire ACTé

**Rédacteur et coordonnateur scientifique du projet**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RENSEIGNEMENTS ADMINISTRATIFS</b>   | <b>3</b>  |
| <b>SYNTHESES ET RAPPORT SCIENTIFIQUE</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Synthèse courte</b>   | <b>5</b>  |
| 1) Contexte et objectifs du projet   | 5         |
| 2) Méthode utilisée et principaux résultats obtenus  | 6         |
| 3) Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique (politique de santé publique, politique de l'autonomie ...) | 7         |
| 4) Conclusion  | 8         |
| <b>Synthèse longue</b>   | <b>9</b>  |
| 1) Contexte et objectifs du projet   | 9         |
| 2) Méthode utilisée et principaux résultats obtenus  | 14        |
| 3) Démarche de diffusion et de communication autour des résultats  | 24        |
| 4) Conclusion  | 25        |
| <b>Rapport scientifique</b>  | <b>26</b> |
| 1) Contexte et objectifs du projet   | 26        |
| 2) Méthodologie utilisée et principaux résultats obtenus   | 39        |
| 3) Analyse du projet : difficultés, apports, limites et perspectives   | 62        |
| 4) Stratégies de valorisation scientifique et de diffusion des résultats   | 66        |
| 5) Conclusion  | 69        |
| 6) Sélection de références bibliographiques présentées dans ce rapport   | 70        |
| <b>DIFFUSION/COMMUNICATION</b>   | <b>72</b> |
| 1) Livrables externes réalisés   | 72        |
| <b>ANNEXES</b>   | <b>75</b> |

## RENSEIGNEMENTS ADMINISTRATIFS

| <b>Identification du projet</b>   |   |
|---|---|
| Titre du projet   | <b>Difficultés d'inclusion des élèves avec TSA : attitudes et comportements des enseignants</b> |
| Coordinateur scientifique du projet (société/organisme - laboratoire ou entité de rattachement) | <b>Mickaël Jury (Université Clermont Auvergne, laboratoire ACTé)</b>                            |
| Référence de l'appel à projets (nom + année)  | <b>AAP Autisme 2017</b>   |
| Citez les équipes partenaires (organismes, structures ou laboratoire de rattachement)           | <b>LAPSCO, Université Clermont Auvergne</b><br><b>PSITEC, Université de Lille</b>               |
| Durée <b>initiale</b> du projet   | <b>36 mois</b>  |
| Période du projet (date début – date fin)   | <b>1/12/2018 – 31/07/2022</b>   |
| Avez-vous bénéficié d'une prolongation ? Si oui, de quelle durée ?                              | <b>8 mois</b>   |
| <u>Le cas échéant</u> , expliquez succinctement les raisons de cette prolongation.              | <b>Situation sanitaire et accueil d'un enfant lors de la période initiale du projet</b>         |
| <b>Identification du rédacteur</b>  |   |
| Nom du rédacteur du rapport   | <b>Mickaël Jury (participation : Kamilla Khamzina)</b>  |
| Fonction au sein du projet ( <i>si différent du Coordinateur scientifique du projet</i> )       |   |
| Téléphone   | <b>0473317197</b>   |
| Adresse électronique  | <b>Mickael.jury@uca.fr</b>  |
| Date de rédaction du rapport  | <b>13/12/2022</b>   |

Indiquer la liste du personnel recruté dans le cadre du projet (*si pertinent*)

| Nom      | Prénom  | Qualifications  | Date de recrutement | Durée du contrat (en mois) | Type de contrat (CDD, vacation ...) |
|----------|---------|-----------------|---------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Khamzina | Kamilla | Post-doctorante | Juillet 2019        | 24 mois                    | CDD                                 |

Donner la liste des autres personnes impliquées dans le projet.

| Nom            | Prénom          | Qualifications              | % de son temps consacré au projet |
|----------------|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| Desombre       | Caroline        | Professeure des universités | 30                                |
| Chambres       | Patrick         | Professeur des universités  | 10                                |
| Toczek-Capelle | Marie-Christine | Professeure des universités | 10                                |

Donner la répartition (en pourcentage) des disciplines mobilisées dans le projet.

Afin d'étudier les attitudes et comportements des enseignant·es français·es à propos de l'éducation inclusive ainsi que les effets de la fonction de sélection du système éducatifs sur ceux-ci, une approche interdisciplinaire a été privilégiée. En effet, combiner des travaux issus à la fois de la sociologie de l'éducation (5%), des sciences de l'éducation et de la formation (15%), de la psychologie de l'éducation (50%) ainsi que de la psychologie sociale (30%) nous a permis d'approfondir le contexte théorique afin de formuler des questions de recherche plus précises. De plus, la méthodologie mixte a été utilisée lors de la conduite des études et entretiens de terrain afin de répondre de manière plus scrupuleuse et complète à nos questions de recherche. La combinaison de cette perspective interdisciplinaire avec une approche mixte nous a permis de mieux cerner un construit aussi complexe que peut l'être celui des attitudes personnelles des enseignant·es envers l'inclusion ainsi que les facteurs qui les influencent (Engelbrecht & Savolainen, 2017).

## SYNTHESES ET RAPPORT SCIENTIFIQUE

### Synthèse courte

#### 1) Contexte et objectifs du projet

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a triplé pour atteindre 385 000 en 2020 (Comité national école inclusive du 9 novembre 2020). En France, la quasi-totalité de ces enfants vont maintenant à l'école même si leur scolarisation dans les établissements d'enseignement ordinaire est encore bien souvent à temps partiel et peu adaptée à leurs besoins. Selon le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 21.5% des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) sont pourtant encore exclus du système scolaire ordinaire français (DEPP, 2019). Les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA, DSM-V ; APA, 2015) n'échappent pas à cette réalité (Collectif autisme, 2011) poussant les autorités à faire de l'inclusion de ces élèves une priorité (3e Plan « Autisme » 2013-2017). Le but de ce projet de recherche était d'examiner plus précisément les obstacles sociaux et psychologiques à une scolarisation inclusive et pleinement réussie de ces élèves afin de constituer de nouvelles connaissances permettant un meilleur accompagnement de ces élèves dans leur parcours de vie et notamment scolaire. Pour comprendre l'exclusion de ces élèves, nos travaux de recherches se sont ancrés sur deux champs essentiels : les attitudes des enseignant·es à l'égard de la participation et de l'inclusion de ce public-là, et, le contexte de sélection qui rythme le quotidien scolaire.

Les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive font référence aux croyances, aux sentiments et aux intentions des individus à l'égard d'une politique ou plus simplement d'une démarche dans laquelle les systèmes éducatifs garantissent aux élèves en situation de handicap un accès à un enseignement primaire et secondaire sur un pied d'égalité avec les autres. Elles sont particulièrement importantes à considérer puisqu'il semble que celles-ci puissent prédire l'implication des enseignant·es dans des pratiques visant l'inclusion des élèves en situation de handicap. Si celles-ci seraient plutôt positives (Van Steen et al., 2020), leur valence dépendrait notamment de divers facteurs liés aux individus ou au contexte (pour des revues, voir Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011). Par exemple, il apparaît que si l'inclusion d'élèves présentant un ou des handicaps moteurs (par exemple les élèves en fauteuil roulant) dans le système éducatif ne fasse plus l'objet de contestation, l'inclusion d'élèves ayant des handicaps invisibles (tels qu'une déficience intellectuelle ou des troubles psychologiques) semble, quant à elle, toujours représenter un véritable défi (Granjon et al., 2022 ; Vaillancourt, 2017). Si les troubles du comportement sont particulièrement générateurs

d'anxiété pour les enseignant·es, c'est probablement aussi le cas pour les troubles du spectre de l'autisme (Dachez et al., 2016). Ainsi, afin de mieux comprendre l'exclusion des élèves avec un TSA au sein de l'école ordinaire, un premier objectif de notre projet de recherche (axe 1) a été de cerner plus particulièrement la nature de ce que disent et pensent les enseignant·es français·es au sujet de l'inclusion des élèves avec un TSA.

Dans un second temps afin d'élargir la connaissance des facteurs impactant la mise en place de l'éducation inclusive, le deuxième objectif de ce projet de recherche (axe 2) a été d'examiner plus précisément l'impact des fonctions et normes de l'école française sur les attitudes et comportements inclusifs des enseignant·es. En effet, si les systèmes éducatifs occidentaux ont une fonction de formation, ils se doivent aussi de « faire le tri », afin d'assurer aux élèves sélectionnés une place correspondant à leur mérite individuel (Darnon et al., 2012). Dans un tel contexte, et bien qu'identifier les élèves les plus méritant·es d'une part et proposer des supports adaptés aux besoins de tou·tes les élèves d'autre part sont deux missions qui ne semblent pas théoriquement contradictoires, certaines données de la littérature amène à penser que sélection et inclusion ne sont pas compatibles dans la tête des enseignants et que cette fonction constituerait un obstacle important dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Stanczak et al., 2023).

Nous avons alors ici voulu cerner ce que disent et pensent les enseignant·es français·es au sujet de l'éducation inclusive (axe 1) tout en examinant ce que les enseignant·es perçoivent au sujet de la fonction de sélection mais aussi l'effet éventuel de celle-ci sur leurs attitudes et comportements (axe 2).

## 2) Méthode utilisée et principaux résultats obtenus

### Axe 1 : Quelles attitudes des enseignant·es français·es à l'égard de l'éducation inclusive ?

Dans cet axe, trois études ont été menées afin d'examiner les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). La première étude s'intéressait qualitativement à ce que les enseignant·es pensent et disent de l'inclusion des élèves porteurs de TSA et a permis de mettre en évidence que la plupart des participant·es avait des attitudes majoritairement négatives, notamment en raison d'une représentation négative du comportement en classe de ces élèves. De manière complémentaire, deux études quantitatives, ont confirmé que les attitudes à l'égard de l'inclusion des élèves avec TSA étaient les plus négatives par comparaison avec celles à l'égard des élèves avec TFC ou en situation de handicap moteur, chez les enseignants ordinaires comme chez les enseignant·es spécialisé·es. Toutefois, ces attitudes dépendent des difficultés rencontrées par les élèves porteurs de TSA puisque celles-ci peuvent être plus positives quand ces élèves sont présent·es sans difficultés comportementales.

plus positives.<sup>1</sup>

## **Axe 2 : Impact des normes et fonctions de l'école sur les attitudes et intentions des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers**

Quatre études menées dans le cadre de cet axe avaient pour but d'examiner l'influence du système éducatif sur les attitudes et intentions de comportements des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves ayant les besoins éducatifs particuliers (BEP). La première étude, qualitative, a permis d'apporter un soutien à l'idée d'une certaine incompatibilité entre sélection et inclusion. Deux études quantitatives supplémentaires ont permis de mettre en évidence une corrélation négative entre les croyances des enseignant·es dans la fonction de sélection et leurs attitudes envers la politique inclusive, lien qui s'expliquerait par leur croyance en la méritocratie scolaire. En d'autres termes, plus les enseignant·es croient dans la fonction de sélection de l'école, plus ils·elles croient en la méritocratie scolaire ce qui expliquerait (en partie) pourquoi ils et elles sont favorables à l'éducation inclusive. Une dernière étude s'intéressant au recours à du matériel pédagogique adapté aux besoins éducatifs particuliers d'un élève (et notamment avec un TSA) a permis de montrer que si les enseignant·es indiquent une intention forte de choisir un support pédagogique adapté aux besoins des élèves lors des leçons, cela est beaucoup moins vrai pour l'évaluation (c.-à-d., la manière de sélectionner) confirmant que les missions que poursuit le système éducatif sont quelque peu antagonistes et contribuent à rendre difficile la participation de tous les élèves.<sup>2</sup>

### **3) Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique (politique de santé publique, politique de l'autonomie ...)**

De tels résultats invitent à plusieurs éléments de réflexion pour la communauté éducative (mais aussi la communauté scientifique). Par exemple, au regard des résultats de l'axe 1, il nous semble utile de questionner l'utilisation systématique du label « TSA » pour parler de ces élèves dans le contexte scolaire. En effet, l'utilisation de celui-ci semble amener les enseignant·es à penser les élèves porteurs de TSA comme une catégorie homogène d'individus et à nier leurs particularités. Le fait de se référer plutôt aux besoins éducatifs particuliers des élèves à la place de leur handicap pourrait améliorer les attitudes des enseignant·es en diminuant leur recours aux représentations stéréotypées (Thomazet, 2012).

Les résultats obtenus dans l'axe 2, même s'ils demandent à être consolidés, invitent l'ensemble des membres de la communauté éducative à réfléchir à ce que vise vraiment l'École. Si les responsables pourraient, à raison, pointer que la sélection n'existe pas avant

<sup>1</sup> Il est à noter qu'une quatrième étude réalisée auprès du grand public montre des résultats cohérents. Les détails de celle-ci sont présentés dans le rapport de recherche complet.

<sup>2</sup> Il est à noter que d'autres études complémentaires ont été réalisées mais ne sont pas détaillées dans cette synthèse. Nous invitons les lecteur·trices intéressé·es à consulter le rapport complet pour plus de détails.

l'université, il n'empêche que les enseignant·es semblent conscient·es de celles-ci et que celle-ci peut colorer leurs pensées et leurs comportements vis-à-vis des élèves. Comme pour l'utilisation des labels, il nous semble très important de sensibiliser, en formation initiale et continue les acteur·trices (enseignant·es comme cadres) sur ces éléments-là.

#### 4) Conclusion

L'objectif général de ce projet de recherche était de comprendre les freins à la scolarisation ordinaire des élèves avec un trouble du spectre autistique. Plus précisément, nous défendions l'idée que les enseignantes et enseignants auraient des attitudes plutôt délétères quant à la scolarisation de ces élèves, notamment parce que ceux-ci seraient perçus négativement. Toutefois, cela ne nous semblait pas être le seul obstacle, le second touchant davantage l'organisation du système éducatif et notamment les fonctions qu'il adopte. Aussi était-il attendu que la mission de sélection du système éducatif influencerait négativement les enseignantes et enseignants quant à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit sur leurs attitudes ou leurs comportements.

Pour tester ces hypothèses, nous avons réalisés sept études auprès d'enseignants et enseignantes du premier et du second degré et les résultats nous ont confirmé que la toujours difficile participation des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme trouvait en partie sa source dans la représentation négative qu'ont les enseignant·es de ces élèves, mais aussi dans le fonctionnement même du système éducatif. Ainsi tant pour la communauté scientifique que pour la communauté éducative ces résultats sont d'importance.

Pour la première, ces résultats nous semblent ouvrir de nouvelles perspectives de recherche alors que pour la seconde, ils invitent à réfléchir aux pratiques évaluatives mises en œuvre, mais aussi au besoin d'utiliser des labels diagnostiques pour parler des élèves.

La pleine participation des élèves à besoins éducatifs particuliers, et notamment ceux et celles porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme est encore un long chemin, mais nous pensons que les travaux réalisés dans ce projet pourront, modestement, y contribuer.

## Synthèse longue

### 1) Contexte et objectifs du projet

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a triplé pour atteindre 385 000 en 2020 (Comité national école inclusive du 9 novembre 2020). En France, la quasi-totalité de ces enfants vont maintenant à l'école même si leur scolarisation dans les établissements d'enseignement ordinaire est encore bien souvent à temps partiel et peu adaptée à leurs besoins. Selon le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 21.5% des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) sont pourtant encore exclus du système scolaire ordinaire français (DEPP, 2019). Les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA, DSM-V ; APA, 2015) n'échappent pas à cette réalité (Collectif autisme, 2011) poussant les autorités à faire de l'inclusion de ces élèves une priorité (3e Plan « Autisme » 2013-2017). En effet, Santacreau, Auxiette, Chambres, Guérin, et Tardif (2014) pointaient déjà, il y a une petite dizaine d'années, les difficultés d'inclusion des élèves avec TSA que ce soit au niveau de l'école élémentaire ou du collège et lycée (pour des données plus récentes, voir Rattaz et al., 2020).

Le but de ce projet de recherche était d'examiner plus précisément les obstacles sociaux et psychologiques à une scolarisation inclusive et pleinement réussie des élèves, particulièrement celles et ceux avec un trouble du spectre de l'autisme afin de constituer de nouvelles connaissances, scientifiquement validées, permettant un meilleur accompagnement de ces élèves dans leur parcours de vie et notamment scolaire (conformément aux directives du plan autisme). Pour comprendre l'exclusion de ces élèves, les travaux de recherches se sont ancrés sur deux champs essentiels : 1) les attitudes des enseignant·es à l'égard de la participation et de l'inclusion de ce public-là, et, 2) le contexte de sélection et de compétition entre élèves qui rythme le quotidien scolaire. Nous revenons sur ces deux points dans les parties suivantes avant de résumer les enjeux, objectifs et problématiques de ce projet.

#### a. Les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive

Les attitudes peuvent être définies comme la « tendance psychologique qui s'exprime par une évaluation d'une entité particulière avec un certain degré d'approbation ou de désapprobation » (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1). Nous pouvons ainsi exprimer des attitudes à l'égard de tout ce qui nous entoure, que ces « objets d'attitudes » soient des personnes ou d'autres éléments ou concepts, du plus simple au plus abstrait. Cette évaluation influence notre perception du monde, notre manière de penser et nos comportements (voir Aubé & Derguy, 2022). Dans leur acception la plus traditionnelle, les attitudes sont considérées comme tridimensionnelles ; autrement dit, elles vont conjointement s'exprimer dans (1) les

croyances exprimées à l’égard de l’objet d’attitude, (2) les ressentis affectifs associés à l’objet d’attitude et (3) les comportements ou intentions comportementales relatifs à cet objet.

Les attitudes à l’égard de l’éducation inclusive font donc référence aux croyances, aux sentiments et aux intentions des individus à l’égard d’une politique ou plus simplement d’une démarche dans laquelle les systèmes éducatifs garantissent aux élèves en situation de handicap un accès à un enseignement primaire et secondaire sur un pied d’égalité avec les autres élèves (voir l’article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, Nations unies, 2006). D’une manière générale, plus les attitudes du public envers la participation de tou·tes sont positives, plus les personnes en situation de handicap sont susceptibles de participer à la vie de leur communauté (Morin et al., 2013 ; Scior, 2011).

Les attitudes envers l’éducation inclusive sont particulièrement importantes à considérer puisque même si le débat concernant le lien entre attitudes et comportements est toujours vif dans la littérature (voir Girandola & Fointat, 2016), il semble que celles-ci puissent prédire l’implication des enseignant·es dans des pratiques visant l’inclusion des élèves en situation de handicap. Dit autrement, plus les enseignant·es seraient favorables à l’inclusion scolaire de tou·tes les élèves et plus ils·elles adopteraient des gestes professionnels soutenant l’apprentissage de tou·tes (Elliott, 2008 ; MacFarlane & Woolfson 2013 ; Sharma & Sokal, 2016).

Concernant la valence des attitudes envers l’inclusion scolaire, si une méta-analyse récente appuie l’idée qu’elles seraient plutôt positives (Van Steen et al., 2020), elles n’en sont pas moins teintées d’ambiguïté. Ainsi, des études antérieures ont montré que les enseignant·es expriment des attitudes positives envers l’idée générale d’éducation inclusive (pour des exemples récents, voir Krischler & Pit-Ten Cate, 2018 ; Lüke & Grosche, 2018) tout en exprimant également des réticences à la pratique de l’inclusion dans leurs propres classes (voir Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Hwang & Evans, 2011). De multiples travaux montrent également que cette valence varie selon divers facteurs liés aux individus ou au contexte (pour des revues, voir Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011).

Touchant les études concernant l’influence des caractéristiques des élèves, il apparaît que si l’inclusion d’élèves présentant un ou des handicaps moteurs (par exemple les élèves en fauteuil roulant) dans le système éducatif ne semble plus faire l’objet de contestation, l’inclusion d’élèves ayant des handicaps invisibles (tels qu’une déficience intellectuelle ou des troubles psychologiques) semble, quant à elle, toujours représenter un véritable défi (Granjon et al., 2022 ; Vaillancourt, 2017). Le handicap mental génère chez les individus des émotions négatives (par exemple la peur ou encore la pitié, voir à ce sujet Findler et al., 2007) et ces derniers se montrent de fait mal à l’aise avec les personnes présentant un handicap mental et

maintiennent une distance sociale envers elles (Ouellette-Kuntz et al., 2010). Ces ressentis peuvent donc influencer les attitudes à l'égard de la scolarisation de ces élèves. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA), il apparaît qu'il y a une décennie, 65 % des enseignant·es français·es estimaient qu'ils·elles devaient être scolarisé·es dans des établissements spécialisés (enquête OpinionWay pour « Le Collectif Autisme » menée le 17 mars 2011). Pourtant, les TSA sont vastes et les individus qui en sont porteurs ne constituent pas une catégorie homogène. Pour autant, la réticence à l'inclusion semble particulièrement forte pour ces élèves par rapport à d'autres types de profils (Praisner, 2003 ; voir aussi Rattaz et al., 2013).

S'attachant cette fois-ci aux difficultés et non au trouble, certaines études mettent en évidence que les difficultés émotionnelles et comportementales ou les difficultés spécifiques d'apprentissage semblent être perçues comme un obstacle à l'inclusion scolaire (Avramidis et al., 2000 ; de Boer et al., 2011). Certaines études scientifiques confirment que parmi ces troubles ce sont notamment ceux en lien avec le comportement qui sont les plus redoutés par les enseignant·es dans leur classe (Avramidis et al., 2000 ; Hind et al., 2019).

Les attitudes des enseignant·es semblent donc principalement dépendre de la mesure dans laquelle ils·elles perçoivent l'inclusion de ces élèves comme plus ou moins aisée ou atteignable. Les enseignant·es rapportent aussi régulièrement des limites à l'inclusion liées au manque de préparation ou de formation pour penser ou mettre en place les adaptations nécessaires aux élèves (Hind et al., 2019). Si les troubles du comportement sont perçus comme porteurs de potentielles difficultés sur le plan pédagogique, c'est probablement aussi le cas pour les troubles des fonctions cognitives et les troubles du spectre de l'autisme, pour lesquels des adaptations des contenus, des programmes et des pratiques pédagogiques usuelles sont souvent nécessaires (Doré et al., 1996). En effet, pour ces élèves, il est par exemple bien souvent utile et pertinent de mettre en évidence les informations essentielles d'un texte ou d'une activité ou de donner des consignes détaillées et claires sur les tâches à accomplir en classe (voir Marks et al., 2003), ce qui constitue un ensemble de gestes et de pratiques à penser et à articuler. À l'inverse, les adaptations proposées à des élèves porteur·euses d'un trouble moteur peuvent être perçues comme plus simples, car elles prennent bien souvent la forme d'une aide (humaine ou matérielle) à la réalisation des mouvements, mais cette compensation n'est toutefois pas toujours aisée à opérationnaliser.

Si ces travaux ont le mérite d'exister, il présente le désavantage de ne pas avoir été conduit dans le contexte français, contexte dans lequel l'inclusion est plus récente. Ainsi, afin de mieux comprendre l'exclusion des élèves avec un TSA au sein de l'école ordinaire, un premier objectif de notre projet de recherche (axe 1) a été de cerner plus particulièrement la

nature de ce que disent et pensent les enseignant·es français·es au sujet de l'éducation inclusive, et particulièrement celle visant les élèves avec un TSA.

En outre, la littérature en sciences sociales en général et sciences de l'éducation en particulier pointe que parmi les facteurs influençant les attitudes se trouvent des facteurs environnementaux (Avramidis & Norwich, 2002 ; Urton et al., 2014). Afin d'élargir la connaissance des facteurs impactant la mise en place de l'éducation inclusive, le deuxième objectif de ce projet de recherche (axe 2) a été d'examiner plus précisément l'impact des fonctions et normes de l'école française sur les attitudes et comportements inclusifs des enseignant·es.

### **b. La sélection comme un frein à la mise en place de l'éducation inclusive**

D'après la perspective fonctionnaliste en éducation (Dornbusch et al., 1996, voir aussi Autin et al., 2015 ; Darnon et al., 2009), les systèmes éducatifs occidentaux auraient à la fois une fonction de formation, qui vise à transmettre des savoirs à tou·tes les élèves, mais aussi une fonction de sélection qui doit permettre l'identification parmi l'ensemble des élèves de celles et ceux qui sont les plus méritant·es pour l'obtention de diplômes (Autin et al., 2015, voir aussi Batruch et al., 2019 pour une discussion exhaustive à ce sujet). En d'autres termes, le système éducatif devrait, grâce à la démocratisation de l'accès aux savoirs, offrir à l'ensemble des élèves les mêmes opportunités de développer leurs potentiels, tout en ayant pour objectif de « faire le tri », afin d'assurer aux élèves sélectionnés une place correspondant à leur mérite individuel.

Or, cette fonction de sélection ne semble pas aussi méritocratique qu'elle le prétend (Mijs, 2016). En effet, un grand nombre de recherches en psychologie sociale (Jury et al., 2015 ; Smeding et al., 2013 ; Souchal et al., 2014), sociologie (Ballantine et al., 2017 ; Duru-Bellat, 2019 ; Sulkunen, 1982), mais aussi les enquêtes internationales de type PISA (c.-à-d., Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, voir OCDE, 2019) indiquent clairement que d'autres facteurs que le mérite personnel rentrent en jeu quand il s'agit d'évaluer la performance des élèves. Plus particulièrement, l'étude d'Autin et al. (2019) montre que lorsque la fonction de sélection est rendue saillante (de manière expérimentale), les enseignant·es attribuent des notes différentes, à copies équivalentes, aux élèves issu·es de milieux défavorisés par comparaison à ceux et celles issu·es de milieux favorisés. En revanche, lorsque la fonction de formation est rendue saillante, on n'observe plus de différences de notation. De ce fait, certain·es auteurs suggèrent que le fait de devoir sélectionner les élèves pourrait éventuellement modifier les pratiques évaluatives des enseignant·es (voir aussi Autin et al., 2015 ; Batruch et al., 2017 ; 2019 ; Darnon et al., 2009).

Bien que les effets néfastes de la fonction de sélection aient été démontrés sur les performances d'élèves issus·es de milieux défavorisés, à notre connaissance, peu, voir aucune recherche n'a été conduite pour examiner ces effets sur une autre population d'élèves vulnérables que sont les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pourtant, comme développé ci-dessous, il est légitime de poser la question de l'articulation entre cette fonction de l'école, qui consiste à sélectionner en se basant sur les critères de mérite, et l'utilisation des pédagogies inclusives qui considèrent précisément que certains ont besoin de plus que d'autres. Bien que ces deux missions ne semblent pas théoriquement contradictoires (c.-à-d., identifier les élèves les plus méritant.es d'une part et proposer des supports adaptés aux besoins de tou·tes les élèves d'autre part), certaines données nous laissent supposer qu'il existerait une certaine incompatibilité entre les deux en pratique.

En effet, l'éducation inclusive considère que tou·tes les élèves, y compris ceux et celles qui ont des besoins éducatifs particuliers, peuvent apprendre dans une classe ordinaire et ceci grâce à la mise à leur disposition des supports pédagogiques adaptés à leurs besoins (Pit-ten Cate et al., 2018 ; UNESCO, 1994). Ainsi, le fait d'adapter les supports pédagogiques aux besoins de chacun·e serait en accord avec la fonction de formation que remplit l'école. Cependant, de telles adaptations pédagogiques sembleraient être contradictoires avec l'idée d'une comparaison juste basée sur le mérite individuel (Autin et al., 2015 ; Batruch et al., 2019 ; Darnon et al., 2009). Pour soutenir cette hypothèse, nous pouvons notamment citer l'étude de Darnon et collaborateurs (2018) qui a démontré que les croyances en la méritocratie scolaire sont associées à une moindre intention de mettre en place des méthodes égalitaires d'enseignement visant à réduire les écarts des performances entre les élèves venant des milieux socio-économiques favorisé et défavorisé (voir aussi Son Hing et al., 2002 ; 2011). Aussi est-il est possible de faire un parallèle entre de telles méthodes égalitaires et la pédagogie inclusive, car les deux partagent l'objectif d'adapter les supports pédagogiques aux besoins des élèves. Sur la base de la littérature, il semble raisonnable de penser que sélection et inclusion ne sont pas compatibles dans la tête des enseignants et que cette fonction constituerait un obstacle important dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### c. Enjeux (scientifiques, politiques, et sociaux), objectifs et problématique du projet

Le premier objectif de ce projet de recherche (étudié particulièrement au sein de l'axe 1) était de cerner plus particulièrement la nature de ce que disent (étude 1a) et pensent (études 2 et 3) les enseignant·es français·es au sujet de l'éducation inclusive. En complément, une série d'études menées au sein de l'axe 2 avait pour but d'examiner non pas seulement ce que les enseignant·es perçoivent au sujet de la fonction de sélection (étude 1b), mais aussi l'effet éventuel de celle-ci sur leurs attitudes (étude 2, 3) et comportements (étude 4) envers la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

## 2) Méthode utilisée et principaux résultats obtenus

### a. Axe 1 : Quelles attitudes des enseignant·es français·es à l'égard de l'éducation inclusive ?

Dans cet axe, trois études (une qualitative, deux quantitatives) ont été menées afin d'examiner les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). L'objectif premier de cet axe de recherche était d'évaluer les réticences des enseignant·es touchant l'accueil de ces élèves en examinant plus particulièrement leurs discours au sujet de l'inclusion de ces élèves (étude 1a), ce par rapport à d'autres profils (étude 2), mais aussi en fonction des difficultés par ces élèves (étude 3).

#### a.i. Étude 1a

**Méthode.** La première étude qualitative s'intéressait à ce que les enseignant·es pensent et disent de l'inclusion des élèves porteurs de TSA. Ainsi, dix-sept enseignant·es du premier et second degré (école primaire et collège-lycée) ont été interrogé·es quant à l'inclusion de ces élèves. D'une durée moyenne de 30 minutes, les entretiens invitaient les enseignant·es à répondre notamment à deux questions : « *Que pensez-vous de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* » et « *Selon vous, y a-t-il des spécificités à l'inclusion des élèves avec trouble du spectre de l'autisme ?* ».

**Résultats.** Dans cette étude, la plupart des participant·es ont indiqué une attitude plutôt positive envers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Toutefois, bien que les attitudes semblent positives en général, un certain nombre de ces enseignant·es évoquent des nuances lorsqu'ils et elles parlent de l'inclusion (« oui, mais »). Ainsi des obstacles tels que le manque des moyens ou de formation ou de soutien de la part des collègues ont été fréquemment évoqués. Touchant l'inclusion des élèves ayant un TSA en particulier, on observe en revanche une attitude majoritairement négative, notamment en raison d'une représentation négative du comportement en classe de ces élèves. Ces premiers résultats ont servi de base aux études 2 et 3.

### a.ii. Étude 2

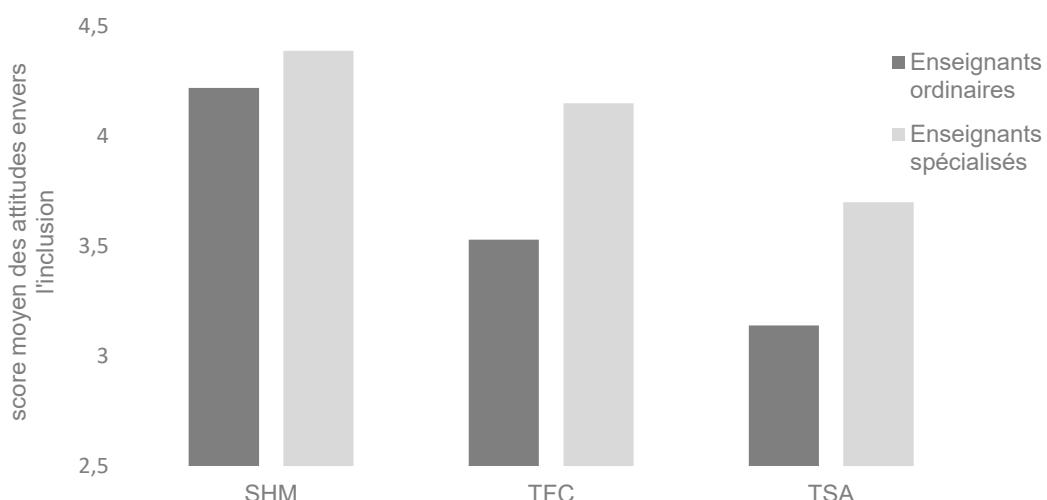
L'objectif de cette étude quantitative était d'examiner les attitudes des enseignant·es (ordinaires et spécialisé·es) à l'égard de l'inclusion d'élèves avec TSA comparativement à celles à l'égard de l'inclusion d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC) ou une déficience motrice.

**Méthode.** Dans cette étude, 311 enseignant·es ont répondu à un questionnaire en ligne où ils·elles devaient indiquer leur degré d'accord avec un certain nombre de phrases portant sur l'inclusion des élèves avec TSA, en situation de handicap moteur et trouble des fonctions cognitives.

**Résultats.** Les résultats de cette étude montrent que le type de handicap de l'élève a un effet significatif sur les attitudes des répondant·es. Comme le montre Figure 1, les attitudes à l'égard de l'inclusion des élèves avec TSA étaient les plus négatives par comparaison avec celles à l'égard des élèves avec TFC ou en situation de handicap moteur, chez les enseignants ordinaires comme chez les enseignant·es spécialisé·es.

**Figure 1**

*Les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion en fonction de type de handicap des élèves*



*Note.* SHM = déficience mentale. TFC = troubles des fonctions cognitives. TSA = troubles du spectre autistique. Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant des attitudes plus positives.

### a.iii. Étude 3

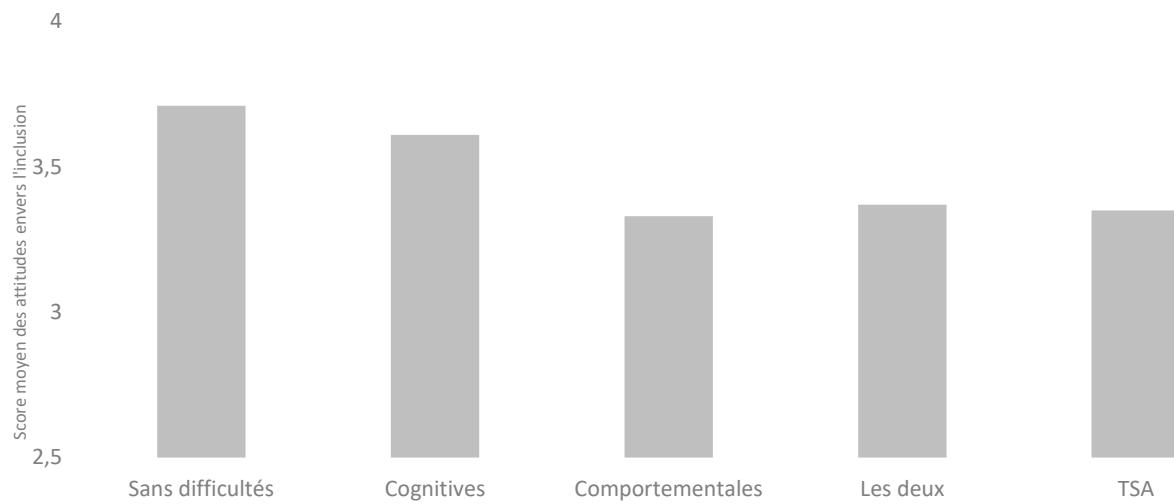
L'étude 2 a démontré que les enseignant·es ont des attitudes moins favorables envers l'inclusion des élèves avec TSA comparativement à d'autres profils d'élèves. Or, les situations de handicap proposées aux répondant·es dans cette étude étaient très générales et peuvent présenter des réalités différentes. En effet, les TSA comprennent par exemple de multiples formes inventoriées dans un "spectre" (American Psychiatric Association, 2013) traduisant des difficultés qui peuvent être multiples et très hétérogènes. Ainsi, si ces élèves présentent souvent des troubles communicationnels (par exemple, des difficultés d'interaction sociale, une communication déviant ou étrange, et des modèles persistants de comportements restreints et stéréotypés qui peuvent causer des perturbations et des distractions), des difficultés peuvent être parfois également présentes aux niveaux intellectuel ou comportemental (pour une revue, voir Mannion & Leader, 2013). Néanmoins, indépendamment de cette diversité, une représentation globale négative des TSA semble dominer (Dachez et al., 2016). Ainsi, l'objectif de cette étude était d'examiner si l'introduction de variabilité dans les profils d'élèves porteurs de TSA pouvait avoir un effet sur les attitudes des enseignant·es à l'égard de leur inclusion. Sur la base de la littérature et des résultats de l'étude 2, nous suggérons que le frein le plus important serait celui de la difficulté comportementale.

**Méthodologie.** 1 064 enseignant·es ont été invité·es à répondre à des questions mesurant leurs attitudes envers l'inclusion des élèves avec un TSA et rencontrant différentes difficultés. La nature des difficultés des élèves variait en fonction de la présentation de l'élève qui était différente pour chaque répondant·e. Les attitudes des enseignant·es ont été donc mesurées en faisant référence à un élève porteur de TSA qui a été présenté comme un élève pour qui (1) aucune difficulté n'a été spécifiée (condition contrôle) ; (2) sans difficulté associée ; (3) avec seulement des difficultés cognitives ; (4) avec seulement difficultés comportementales et enfin (5) avec des difficultés cognitives et comportementales.

**Résultats.** Les résultats de cette étude indiquent qu'au-delà du type de handicap, la précision des difficultés associées semble également avoir une influence sur les attitudes des enseignant·es. Plus particulièrement, comme on peut le voir sur la Figure 2, les enseignant·es expriment des attitudes à l'égard de l'inclusion d'élèves porteurs de TSA plus positives quand ces élèves sont présenté·es sans difficulté par comparaison à lorsqu'ils·elles sont présenté·es avec des difficultés comportementales ou avec difficultés à la fois comportementales et cognitives ou même lorsque les difficultés n'étaient pas spécifiées.

## Figure 2

*Les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion en fonction de la nature des difficultés des élèves porteurs de TSA.*



*Note.* Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant les attitudes plus positives.

### a.iv. Conclusion des études axe 1

Les résultats de ce premier axe de recherche montrent tout d'abord que les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive diffèrent selon le type de handicap des élèves. Bien que les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particuliers de manière générale soient plutôt positives (tout en étant nuancées), la mention « élève porteur de troubles du spectre de l'autisme » est celle qui génère les attitudes les plus négatives chez les enseignant·es. Ainsi, les résultats de ces trois études mettent en lumière une résistance encore fortement présente chez les enseignant·es quant à l'inclusion des élèves porteurs de TSA.<sup>3</sup>

### a.v. Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique (politique de santé publique, politique de l'autonomie ...)

De tels résultats invitent notamment à questionner l'utilisation systématique du label « TSA » pour parler de ces élèves dans le contexte scolaire. En effet, l'utilisation de celui-ci semble amener les enseignant·es à penser les élèves porteurs de TSA comme une catégorie homogène d'individus (c.-à-d., homogénéisation intracatégorielle) et à nier leurs particularités. Le fait de se référer plutôt aux besoins éducatifs particuliers des élèves (par exemple, pour désigner un·e élève dyslexique comme celui qui a besoin d'une police d'écriture adaptée pour lire de manière autonome) à la place de leur handicap (c.-à-d., dyslexique) les rendrait plus

<sup>3</sup> Il est à noter qu'une quatrième étude a été réalisée auprès du grand public. Celle-ci montre des résultats cohérents. Les détails de celle-ci sont présentés dans le rapport de recherche complet.

hétérogènes ce qui pourrait améliorer les attitudes des enseignant·es en diminuant leur recours (inconscient) aux représentations stéréotypées. Se départir des simples dénominations usuelles des handicaps pour introduire de la variabilité dans les profils représente une piste particulièrement intéressante et pertinente pour améliorer les attitudes des enseignant·es (voir aussi Thomazet, 2012). Cela vaut aussi pour la formation des enseignant·es où des formations spécifiques aux TSA sont encore beaucoup proposées (par ex. dans les modules d'initiative nationale à destination des enseignant·es spécialisé·es).

### **b. Axe 2 : Impact des normes et fonctions de l'école sur les attitudes et intentions des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers**

Quatre études menées dans le cadre de cet axe de recherche avaient pour but d'examiner l'influence du système éducatif sur les attitudes et intentions de comportements des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves ayant les besoins éducatifs particuliers (BEP). Comme évoqué dans la partie 1 de ce document, nous suggérons une incompatibilité entre la fonction de sélection et la mise en œuvre de l'éducation inclusive qui amènerait les enseignant·es à avoir des attitudes et intentions de comportements peu inclusives. Comme pour l'axe précédent, ces hypothèses ont été testées à la fois de manière qualitative et quantitative.

#### **b.i. Étude 1b**

La première étude, qualitative, avait pour but (en plus d'étudier les perceptions d'inclusion des élèves avec TSA, étude 1a, axe 1) d'investiguer le discours des enseignant·es face à des politiques de sélection et inclusion.

**Méthodologie.** En plus des questions sur ce que les enseignant·es pensent au sujet de l'école inclusive, ils·elles leur étaient demandé·es de s'exprimer au sujet des fonctions de formation et de sélection à l'école. Le discours des 17 enseignant·es au sujet de cette fonction a été analysé puis comparé à celui qu'ils et elles tiennent au sujet de l'éducation inclusive.

**Résultats.** Dans un premier temps, cette étude met en évidence que certain·es participant·es ont des attitudes plutôt négatives à l'égard de la fonction de sélection alors que d'autres accueillent plutôt favorablement cette mission. Toutefois, la mise en correspondance des discours quant aux perceptions des enseignant·es envers sélection à l'école et l'inclusion tend à soutenir l'idée que lorsqu'un·e enseignant·e est défavorable à la sélection, il·elle est favorable à l'inclusion et vice-versa. L'ensemble des verbatims (pour plus de détails, voir Khamzina et al. 2021) apportent un soutien à l'idée d'une certaine incompatibilité entre les deux politiques. Si celle-ci n'est pas massive, elle semble bien présente.

### b.ii. Études 2 & 3

Suite à ces premiers résultats, le but des études 2 et 3 était de quantifier le lien entre fonction de sélection et attitudes envers l'éducation inclusive (étude 2), en tenant notamment compte des croyances des enseignant·es envers la méritocratie scolaire (étude 3).

**Méthodologie.** Les participant·es pour les deux études (351 enseignant·es dans l'étude 2 et 524 dans l'étude 3) ont été invité·es à remplir un questionnaire en ligne. Leurs attitudes envers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que leurs croyances dans la fonction de sélection ont été mesurées de manière identique dans les deux études. En plus de cela, les croyances en la méritocratie scolaire ont été également mesurées dans l'étude 3.

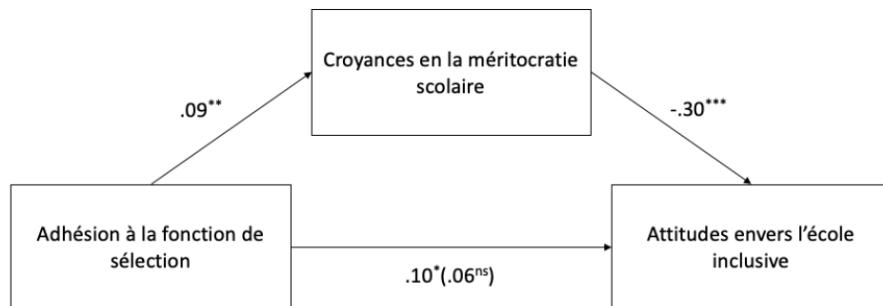
**Résultats.** Les résultats de l'étude 2 mettent tout d'abord en évidence une corrélation négative entre les croyances des enseignant·es dans la fonction de sélection et leurs attitudes envers la politique inclusive. En d'autres termes, plus les enseignant·es croient que l'école doit sélectionner les meilleur·es élèves, moins favorables ils et elles sont envers l'éducation inclusive. De manière congruente, l'étude 3 met en évidence que plus les enseignant·es croient en la méritocratie scolaire, moins favorables ils et elles sont envers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, comme l'illustre la Figure 3, les croyances en la méritocratie scolaire joueraient un rôle médiateur dans l'effet des croyances dans la fonction de sélection sur les attitudes envers la politique inclusive. En d'autres termes, plus les enseignant·es croient dans la fonction de sélection de l'école, plus ils·elles croient en la méritocratie scolaire ce qui expliquerait (en partie) pourquoi ils et elles sont favorables à l'éducation inclusive.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Dans un souci de répliquer et d'étendre ces résultats, il est à noter que nous avons réalisé une étude complémentaire auprès d'étudiant·es américain·es visant à mieux comprendre leur soutien à l'inclusion de leurs camarades en situation de handicap au sein de l'université. Les résultats confirment ceux obtenus dans l'étude 3. Plus les étudiant·es adhèrent à l'idée qu'il y a de la sélection à l'université, moins ils et elles sont favorables à la participation de leurs camarades en situation de handicap à l'université et ce lien négatif s'explique, en partie, par leurs croyances en la méritocratie scolaire.

**Figure 3**

*Illustration du rôle médiateur des croyances méritocratiques des enseignant·es dans l'effet de la fonction de sélection sur leurs attitudes envers la scolarisation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers*



#### b.iii. Étude 4

L'étude 4 avait pour but de s'intéresser davantage aux intentions comportementales des enseignant·es français·es à travers le recours à du matériel pédagogique adapté aux besoins éducatifs particuliers d'un élève (et notamment avec un TSA). Plus particulièrement, nous nous attendions à ce que cette intention puisse varier en fonction de la phase du processus d'apprentissage (phase d'apprentissage versus phase d'évaluation des acquis).

En effet, nous supposions que la fonction de sélection s'exprimerait notamment particulièrement lorsque les enseignant·es doivent évaluer la performance de chaque élève (Autin et al., 2015 ; 2019). En nous basant sur les résultats des études 2 et 3, nous suggérons qu'une telle incompatibilité se traduirait par une intention moins élevée des enseignant·es à utiliser des supports pédagogiques adaptés lors de l'évaluation par comparaison à la phase d'apprentissage d'une leçon.

**Méthode.** 600 enseignant·es du premier degré ont répondu à un questionnaire en ligne. Il leur a été présenté une situation fictive d'enseignement portant sur un cours au CM1 dont la compétence visée était l'identification des informations explicites d'un texte et le traitement de l'implicite. Une description d'une classe de 25 élèves ayant des niveaux scolaires hétérogènes tant pour les compétences disciplinaires que pour les compétences transversales leur était ensuite faite. Parmi ces élèves se trouvait P., présenté comme ayant « des difficultés persistantes d'attention et de compréhension notamment lors de la lecture des consignes et des textes ».

À la suite de la présentation de P., les participant·es ont été invité·es à indiquer leur intention d'utiliser plusieurs supports pédagogiques afin de travailler (phase d'apprentissage) et évaluer (phase d'évaluation) la compétence visée, notamment pour P. Différentes versions

de matériel (voir Figure 4) pour les deux phases leur ont été présentées (matériel adapté ou non adapté aux besoins de P.).

#### Figure 4.

*Matériel pédagogique non adapté (à gauche) et adapté (à droite) aux besoins de P. pour l'évaluation de la compétence visée pendant la leçon.*



**Lire des textes qui décrivent  
Une riche cité**

**Vocabulaire**

1. Lagune étendue d'eau séparée du large par une bande de sable.  
2. Palina potosu décoré auquel on attache la gondole.

1. Les riches marchands vénitiens ont construit leurs demeures sur les rives du Grand Canal, là où les bateaux accostaient avec la marchandise venue d'Orient.  
2. Ils n'ont pas construit de maisons forteresses car, pour se protéger, il suffisait à Venise d'ôter les balises de la lagune<sup>1</sup> pour que l'ennemi s'enfasse. Ils ont construit de somptueux palais qui leur ont servi d'habitations et aussi d'entrepôts et de bureaux.  
3. Le seul souci des marchands a été d'étaler leurs richesses par vanité mais aussi pour la gloire de leur cité. Les façades principales ont d'abord été recouvertes de fresques, puis de plaques de marbres polychromes, et même d'or.  
4. A la palina<sup>2</sup>, peinte aux couleurs des familles nobles, était attachée la gondole, carrosse aquatique des maîtres. Posséder la plus prestigieuse gondole était aussi un sport national au point que des lois sévères ont été promulguées pour limiter leur luxe lapageur.  
5. Près de deux cents palais, que l'on désigne encore par le nom des grandes familles nobles, se reflètent dans l'eau du Grand Canal, "la plus belle rue du monde."<sup>3</sup> Chacun a ses secrets, ses grandes et petites histoires.

Viviane Bettaby, Venise, La cité des Doges, Éditions Gallimard







**Lecture CM1 : Je m'entraîne à comprendre un texte qui décrit.**

• Les consignes :

1. Lis le texte **une première fois** en soulignant tous les mots difficiles à comprendre ou à lire. Nous les expliquerons.
2. Lis le texte **une seconde fois** en t'arrêtant à chaque changement de couleur. Raconte-toi ce que tu comprends avant de continuer.
3. Lis le texte **une troisième fois** en entier.

• Le texte : Une riche cité

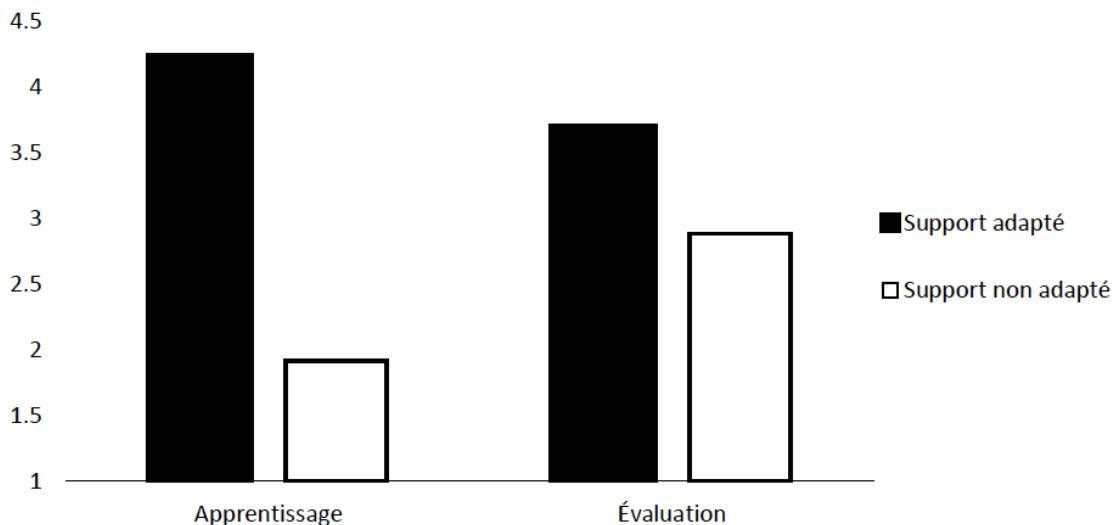
Les riches marchands vénitiens ont construit leurs demeures sur les rives du Grand Canal, là où les bateaux accostaient avec la marchandise venue d'Orient •  
Ils n'ont pas construit de maisons forteresses car, pour se protéger, il suffisait à Venise d'ôter les balises de la lagune pour que l'ennemi s'enfasse •  
Ils ont construit de somptueux palais qui leur ont servi d'habitations et aussi d'entrepôts et de bureaux •  
Le seul souci des marchands a été d'étaler leurs richesses par vanité mais aussi pour la gloire de leur cité •  
Les façades principales ont d'abord été recouvertes de fresques, puis de plaques de marbres polychromes, et même d'or •  
A la palina, peinte aux couleurs des familles nobles, était attachée la gondole, carrosse aquatique des maîtres •  
Posséder la plus prestigieuse gondole était aussi un sport national au point que des lois sévères ont été promulguées pour limiter leur luxe lapageur •  
Près de deux cents palais, que l'on désigne encore par le nom des grandes familles nobles, se reflètent dans l'eau du Grand Canal, "la plus belle rue du monde."<sup>3</sup> Chacun a ses secrets, ses grandes et petites histoires •

Viviane Bettaby, Venise, La cité des Doges. Éditions Gallimard Jeunesse, 2007

**Résultats.** Tout d'abord, cette étude montre que les participant·es indiquent une plus grande intention de choisir le support adapté par comparaison au support non adapté aux besoins de P. Cependant, cette différence varie significativement selon la phase éducative. Plus précisément, les répondant·es ont une plus grande intention de choisir pendant la leçon le matériel adapté aux besoins de P. par rapport au matériel non adapté, la magnitude de la différence est plus faible lorsqu'il s'agit de l'évaluer, tout en restant significative. En d'autres mots, ces résultats indiquent que les enseignant·es sont moins enclin·es à utiliser le matériel adapté à un élève ayant des besoins éducatifs particuliers lorsqu'il s'agit d'évaluer la compétence que lorsqu'il s'agit de la faire apprendre (voir Figure 5 ci-dessous).

**Figure 5**

*Intentions des enseignant·es d'utiliser les supports adaptés ou non adaptés aux besoins de P. en fonction de la phase d'apprentissage ou de l'évaluation*



#### b.iv. Conclusions de l'axe 2

Le but de cet axe de recherche a été d'examiner les effets de l'adhésion des enseignant·es à la fonction de sélection de l'école et leurs croyances en la méritocratie scolaire sur leurs attitudes à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves ayant BEP et leurs intentions comportementales. Les quatre études de cet axe confirment notre hypothèse sur l'incompatibilité en indiquant que la perspective de sélectionner les élèves semble avoir un effet plutôt négatif sur les attitudes et intentions des enseignant·es à inclure des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. En d'autres mots, il semble que les missions que poursuit le système éducatif sont quelque peu antagonistes et contribuent à rendre difficile la participation de tous les élèves.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Il est à noter que dans le cadre de la prolongation du financement, nous avons réalisés des études prolongeant le test de cette hypothèse sur l'insertion des travailleurs avec un trouble du spectre autistique. Pour des questions de clarté, elles ne sont pas détaillées dans cette synthèse mais présentées dans le rapport de recherche complet. Nous invitons les lecteur·trices intéressé·es à le consulter.

### **b.v. Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique (politique de santé publique, politique de l'autonomie ...)**

Les résultats obtenus dans cet axe, même s'ils demandent à être consolidés par de nouveaux travaux empiriques, apportent un éclairage particulièrement important pour la communauté scientifique, mais aussi les acteurs et actrices de terrain au sein de l'éducation nationale. En effet, l'incompatibilité entre la fonction de sélection et la politique d'inclusion qui y apparaît signale notamment que le contexte social et idéologique est tout aussi important dans la mise en place d'une école pleinement inclusive. Alors que les recherches précédentes se sont centrées sur le rôle important que jouent les facteurs personnels liés aux étudiant·es et enseignant·es dans la détermination des attitudes et comportements inclusifs de ces derniers (Avramidis et al., 2002 ; de Boer et al., 2012), nos études indiquent que des facteurs comme les normes institutionnelles (notamment à travers des fonctions d'école) doivent être également prises en compte lorsqu'il s'agit de comprendre la résistance face à l'inclusion des élèves à BEP. Ainsi, alors qu'il est souvent avancé que la mise en place d'une école inclusive dépendrait des moyens et de la formation des enseignant·es (Rattaz et al., 2013 ; Desombre et al., 2018 ; Tournaki & Samuels, 2016), nos études laissent entendre qu'omettre le contexte et les valeurs portés par le système serait une erreur. Il nous semble alors qu'en montrant que la mise en œuvre d'une politique inclusive peut être empêchée par le fonctionnement sélectif du système éducatif, ces résultats invitent l'ensemble des membres de la communauté éducative à réfléchir à ce que vise vraiment l'École. Si les responsables pourraient, à raison, pointer qu'il n'est pas fait mention de sélection dans les textes (sauf à partir de l'université), il n'empêche que les enseignant·es semblent conscient·es de ce rôle qu'ils et elles jouent au quotidien (par ex. à travers les évaluations et la quantification du mérite individuel). Un travail de sensibilisation à cette ambiguïté semble nécessaire.

Une manière de la résoudre passerait peut-être aussi par la poursuite de l'évolution des pratiques évaluatives. En effet, alors que la fonction de sélection est associée à l'évaluation normative (celle qui favorise la comparaison entre élèves, Autin et al., 2015), on sait depuis longtemps que d'autres formes d'évaluations existent et peuvent être mobilisées. Par exemple, le recours plus systématique (incité ?) à des pratiques d'évaluation formative, centrées sur les processus d'apprentissages et le progrès des élèves (Black & William, 1998 ; Autin et al., 2015), pourrait éloigner cette perspective de comparaison et de sélection. La crainte de la rupture du principe méritocratique serait alors moins saillante et pourrait rendre plus acceptables les aménagements et adaptations lors de ce temps fondamental de la vie de l'élève. Si cette proposition demande à être testée empiriquement, elle nous semble une voie prometteuse pour soutenir la participation de toutes et tous au sein des classes.

### 3) Démarche de diffusion et de communication autour des résultats

Comme l'illustre le tableau 1 ci-dessous, ces travaux ont fait l'objet d'une valorisation et d'une communication importante auprès de la communauté scientifique. Ci-dessous en est présenté une sélection. Le détail de l'ensemble des communications et publications (ainsi que l'accès à celles-ci) est fourni dans le rapport de recherche complet.

**Tableau 1**

*Tableau de synthèse de la diffusion et de la communication des résultats de ce projet de recherche*

| Type   | Quantité |
|--|----------|
| Publications à destination de la communauté scientifique | 6        |
| Publications à destination de la communauté enseignante  | 3        |
| Communications à la communauté scientifique              | 6        |
| Communications à la communauté enseignante*              | 3        |

\* Il est à noter qu'outre ces communications ciblées, tous les résultats sont présentés en formation initiale et continue des enseignant·es (par ex., Certificat d'Aptitudes aux Pratiques Professionnelles de l'Éducation Inclusive, Master Sciences de l'Éducation, parcours Scolarisation et Besoins éducatifs Particuliers)

#### a. Sélection d'articles et de communications issus du projet de recherche

(A) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>

(A) Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

(A) Jury, M. (2021). Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ? *The Conversation*.

(C) Khamzina, K., Menge, S., Jury, M. (2022, Avril). Évaluation en contexte inclusif: étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté [Paper presentation]. ADMEE, Point-à-Pitre, France.

(C) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., Desombre, C. (2021, April). *Select or include: Links between selection function and teachers' attitudes toward inclusive education* [Paper presentation]. 2021 American Educational Research Association Annual Meeting, Orlando, United States of America - Virtual Conference.

(C) Jury, M. (2021, Décembre). *L'école inclusive : Qu'en dites-vous ?*. Communication présentée à l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation (OBSEF), Lausanne, Suisse.

(C) Jury, M. (2019, Juin). *Les attitudes des enseignant·es vis-à-vis de l'inclusion des élèves avec TSA : rôle des facteurs personnels et contextuels*. Communication présentée à la Journée d'études « Inclusion des élèves avec troubles du spectre autistique. Où en sommes-nous ? Que savons-nous ? », Lille, France.

#### 4) Conclusion

L'objectif général de ce projet de recherche était de comprendre les freins à la scolarisation ordinaire des élèves avec un trouble du spectre autistique. Plus précisément, nous défendions l'idée que les enseignantes et enseignants auraient des attitudes plutôt délétères quant à la scolarisation de ces élèves, notamment parce que ceux-ci seraient perçus négativement. Toutefois, cela ne nous semblait pas être le seul obstacle, le second touchant davantage l'organisation du système éducatif et notamment les fonctions qu'il adopte. Aussi était-il attendu que la mission de sélection du système éducatif influencerait négativement les enseignantes et enseignants quant à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit sur leurs attitudes ou leurs comportements.

Pour tester ces hypothèses, nous avons réalisés sept études auprès d'enseignants et enseignantes du premier et du second degré et les résultats nous ont confirmé que la toujours difficile participation des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme trouvait en partie sa source dans la représentation négative qu'ont les enseignant·es de ces élèves, mais aussi dans le fonctionnement même du système éducatif. Ainsi tant pour la communauté scientifique que pour la communauté éducative ces résultats sont d'importance.

Pour la première, ces résultats nous semblent ouvrir de nouvelles perspectives de recherche afin d'étudier plus en détails notamment l'incompatibilité décrite entre sélection et inclusion (par ex. à travers les conséquences du recours à des aménagements visant la compensation des difficultés des élèves). Pour la seconde, ils invitent enseignant·es et cadres à réfléchir aux pratiques évaluatives mises en œuvre, mais aussi au besoin d'utiliser des labels diagnostiques pour parler des élèves.

La pleine participation des élèves à besoins éducatifs particuliers est encore un long chemin, mais nous pensons que les travaux réalisés dans ce projet pourront, modestement, y contribuer.

## Rapport scientifique

### 1) Contexte et objectifs du projet

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a triplé pour atteindre 385 000 en 2020 (Comité national école inclusive du 9 novembre 2020). En France, la quasi-totalité de ces enfants vont maintenant à l'école même si leur scolarisation dans les établissements d'enseignement ordinaire est encore bien souvent à temps partiel et peu adaptée à leurs besoins. Selon le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 21.5% des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) sont ainsi encore exclus du système scolaire ordinaire français (DEPP, 2019). Les élèves avec trouble du spectre de l'autisme (TSA, DSM-V ; APA, 2015) n'échappent pas à cette réalité (Collectif autisme, 2011) poussant les autorités à faire de l'inclusion de ces élèves une priorité (3ème Plan « Autisme » 2013-2017). En effet, Santacreau, Auxiette, Chambres, Guérin, et Tardif (2014) rappellent déjà il y a presque 10 ans les difficultés d'inclusion des élèves avec TSA que ce soit au niveau de l'école élémentaire ou du collège et lycée (pour des données plus récentes, voir Rattaz et al., 2020).

Le but du présent projet de recherche était d'examiner plus précisément les obstacles sociaux et psychologiques à une scolarisation inclusive et pleinement réussie des élèves, particulièrement celles et ceux avec un TSA afin de constituer de nouvelles connaissances, scientifiquement validées, permettant un meilleur accompagnement de ces élèves dans leur parcours de vie et notamment scolaire (conformément aux directives du plan autisme). Pour comprendre l'exclusion de ces élèves, les travaux de recherche se sont ancrés sur deux champs essentiels : 1) les attitudes des enseignant·es à l'égard de la participation et de l'inclusion de ce public-là, et, 2) le contexte de sélection et de compétition entre élèves qui rythme le quotidien scolaire. Nous revenons sur ces deux points dans les parties suivantes avant de résumer les enjeux, objectifs et problématiques de ce projet.

## a. Les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive

Les attitudes peuvent être définies comme la « tendance psychologique qui s'exprime par une évaluation d'une entité particulière avec un certain degré d'approbation ou de désapprobation » (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1). Nous pouvons ainsi exprimer des attitudes à l'égard de tout ce qui nous entoure, que ces « objets d'attitudes » soient des personnes ou d'autres éléments ou concepts, du plus simple au plus abstrait. Cette évaluation influence notre perception du monde, notre manière de penser et nos comportements (voir Aubé & Derguy, 2022). Dans leur acception la plus traditionnelle, les attitudes sont considérées comme tridimensionnelles ; autrement dit, elles vont conjointement s'exprimer dans (1) les croyances exprimées à l'égard de l'objet d'attitude, (2) les ressentis affectifs associés à l'objet d'attitude et (3) les comportements ou intentions comportementales relatifs à cet objet.

Les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive font donc référence aux croyances, aux sentiments et aux intentions des individus à l'égard d'une politique ou plus simplement d'une démarche dans laquelle les systèmes éducatifs garantissent aux élèves en situation de handicap un accès à un enseignement primaire et secondaire sur un pied d'égalité avec les autres élèves (voir l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, Nations unies, 2006). D'une manière générale, plus les attitudes du public envers la participation de tou·tes sont positives, plus les personnes en situation de handicap sont susceptibles de participer à la vie de leur communauté (Morin et al., 2013 ; Scior, 2011).

Les attitudes envers l'éducation inclusive sont particulièrement importantes à considérer puisque même si le débat concernant le lien entre attitudes et comportements est toujours vif dans la littérature (voir Girandola & Fointat, 2016), il semble que celles-ci puissent prédire l'implication des enseignant·es dans des pratiques visant l'inclusion des élèves en situation de handicap. Dit autrement, plus les enseignant·es seraient favorables à l'inclusion scolaire de tou·tes les élèves et plus ils·elles adopteraient des gestes professionnels soutenant l'apprentissage de tou·tes (Elliott, 2008 ; MacFarlane & Woolfson 2013 ; Sharma & Sokal, 2016).

Concernant la valence des attitudes envers l'inclusion scolaire, si une méta-analyse récente appuie l'idée qu'elles seraient plutôt positives (Van Steen et al., 2020), elles n'en sont pas moins teintées d'ambiguïté. Ainsi, des études antérieures ont montré que les enseignant·es expriment des attitudes positives envers l'idée générale d'éducation inclusive (pour des exemples récents, voir Krischler & Pit-Ten Cate, 2018 ; Lüke & Grosche, 2018) tout en exprimant également des réticences à la pratique de l'inclusion dans leurs propres classes (voir Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Hwang & Evans, 2011). Toutefois, les multiples travaux réalisés montrent également que cette valence varie selon divers facteurs liés aux individus ou au contexte (pour des revues, voir Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011).

Touchant les études concernant l'influence des caractéristiques des élèves, il apparaît que si l'inclusion d'élèves présentant un ou des handicaps moteurs (par exemple les élèves en fauteuil roulant) dans le système éducatif ne semble plus faire l'objet de contestation, l'inclusion d'élèves ayant des handicaps invisibles (tels qu'une déficience intellectuelle ou des troubles psychologiques) semble, quant à elle, toujours représenter un véritable défi (Granjon et al., 2022 ; Vaillancourt, 2017). Le handicap mental génère chez les individus des émotions négatives (par exemple la peur ou encore la pitié, voir à ce sujet Findler et al., 2007) et ces derniers se montrent de fait mal à l'aise avec les personnes présentant un handicap mental et maintiennent une distance sociale envers elles (Ouellette-Kuntz et al., 2010). Ces ressentis peuvent donc influencer les attitudes à l'égard de la scolarisation de ces élèves. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA), il apparaît qu'il y a une décennie, 65 % des enseignant·es français·es estimaient qu'ils·elles devaient être scolarisé·es dans des établissements spécialisés (enquête OpinionWay pour « Le Collectif Autisme » menée le 17 mars 2011). Pourtant, les TSA sont vastes et les individus qui en sont porteurs ne constituent pas une catégorie homogène. Pour autant, la réticence à l'inclusion semble particulièrement forte pour ces élèves par rapport à d'autres types de profils (Praisner, 2003 ; voir aussi Rattaz et al., 2013).

S'attachant cette fois-ci aux difficultés et non au trouble, certaines études mettent en évidence que les difficultés émotionnelles et comportementales ou les difficultés spécifiques d'apprentissage semblent être perçues comme un obstacle à l'inclusion scolaire (Avramidis et al., 2000 ; de Boer et al., 2011). Certaines études scientifiques confirment que parmi ces troubles ce sont notamment ceux en lien avec le comportement qui sont les plus redoutés par les enseignant·es dans leur classe (Avramidis et al., 2000 ; Hind et al., 2019).

Les attitudes des enseignant·es semblent donc principalement dépendre de la mesure dans laquelle ils·elles perçoivent l'inclusion de ces élèves comme plus ou moins aisée ou atteignable. Les enseignant·es rapportent aussi régulièrement des limites à l'inclusion liées au manque de préparation ou de formation pour penser ou mettre en place les adaptations nécessaires aux élèves (Hind et al., 2019). Si les troubles du comportement sont perçus comme porteurs de potentielles difficultés sur le plan pédagogique, c'est probablement aussi le cas pour les troubles des fonctions cognitives et les troubles du spectre de l'autisme, pour lesquels des adaptations des contenus, des programmes et des pratiques pédagogiques usuelles sont souvent nécessaires (Doré et al., 1996). En effet, pour ces élèves, il est par exemple bien souvent utile et pertinent de mettre en évidence les informations essentielles d'un texte ou d'une activité ou de donner des consignes détaillées et claires sur les tâches à accomplir en classe (voir Marks et al., 2003), ce qui constitue un ensemble de gestes et de pratiques à penser et à articuler. À l'inverse, les adaptations proposées à des élèves

porteur·euses d'un trouble moteur peuvent être perçues comme plus simples, car elles prennent bien souvent la forme d'une aide (humaine ou matérielle) à la réalisation des mouvements, mais cette compensation n'est toutefois pas toujours aisée à opérationnaliser.

Si ces travaux ont le mérite d'exister, il présente le désavantage de ne pas avoir été conduit dans le contexte français, contexte dans lequel l'inclusion est plus récente. Ainsi, afin de mieux comprendre l'exclusion des élèves avec un TSA au sein de l'école ordinaire, un premier objectif de notre projet de recherche (axe 1) a été de cerner plus particulièrement la nature de ce que disent et pensent les enseignant·es français·es au sujet de l'éducation inclusive, et particulièrement celle visant les élèves avec un TSA.

En outre, la littérature en sciences sociales en général et sciences de l'éducation en particulier pointe que parmi les facteurs influençant les attitudes se trouvent des facteurs environnementaux (Avramidis & Norwich, 2002 ; Urton et al., 2014). Afin d'élargir la connaissance des facteurs impactant la mise en place de l'éducation inclusive, le deuxième objectif de ce projet de recherche (axe 2) a été d'examiner plus précisément l'impact des fonctions et normes de l'école française sur les attitudes et comportements inclusifs des enseignant·es.

## Résumé :

- Les attitudes sont un construit psychologique renvoyant au degré d'approbation ou de désapprobation à l'égard d'un objet ou d'une personne particulière
- Les attitudes peuvent être impliquées dans la production des comportements faisant de leur bonne compréhension un objectif essentiel
- Touchant l'objet école inclusive en particulier, les études au niveau international montrent que les enseignants et enseignantes ont des attitudes mixtes à l'égard de cette politique
- Plus précisément, il semble que plus l'enseignement à un élève à besoins éducatifs particuliers demande des ajustements dans les pratiques, moins les enseignants et enseignantes y soient favorables (ce qui est particulièrement le cas pour les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme)

## b. La sélection comme un frein à la mise en place de l'éducation inclusive

Nos systèmes éducatifs occidentaux sont le reflet de l'organisation de nos sociétés industrielles et capitalistes. À ce titre, la compétition qui les structure peut se retrouver au sein des salles de classes et faire de ce lieu un endroit où l'idéologie associée sera transmise *via* des valeurs et des normes, mais aussi par deq structurations particulières (Butera et al., 2022). Comme détaillé ci-dessous, l'idéologie compétitive peut s'observer particulièrement dans une des fonctions que le système éducatif poursuit, à savoir, une fonction de sélection.

### b.i. La double fonction du système éducatif

D'après la perspective fonctionnaliste en éducation (Dornbusch et al., 1996), les systèmes éducatifs occidentaux auraient à la fois une fonction de formation et une fonction de sélection. Ils doivent ainsi d'abord « transmettre » des savoirs pour que chacun puisse, par exemple en France, « développer un socle commun de connaissances, de compétences et de culture devant permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté » (Art. L122-1-1 du Code de l'éducation en France). Mais ils devraient aussi permettre d'identifier, parmi l'ensemble des élèves et des étudiants, celles et ceux qui sont les plus aptes à obtenir les diplômes, celles et ceux qui sont les plus méritants (Darnon et al., 2012 ; Mijs, 2016). Dit autrement, le système éducatif devrait donc, grâce à une démocratisation de l'accès aux savoirs, offrir à l'ensemble des élèves les mêmes opportunités de développer leur potentiel, tout en ayant pour objectif de contribuer à « faire le tri » afin d'assurer aux élèves sélectionnés une place correspondante à leur mérite individuel (Autin et al., 2015).

En France, cette double fonction semble bien ancrée. En effet, comme le rappelle Duru-Bellat (2019), le système actuel s'est construit sur l'école de Jules Ferry, à la fin du 19e siècle, dans laquelle un ordre duel existait alors entre l'enseignement primaire, centré sur le fait de fournir une instruction de base, et l'enseignement secondaire (les collèges et lycées), plus prestigieux, destinés à former les élites. Si le premier accueille l'ensemble de la population, notamment à travers l'instauration de l'instruction obligatoire à l'âge de 6 ans, le second est réservé à une faible partie de celle-ci, les meilleurs, qui partagent la particularité de venir quasi unanimement de milieux sociaux plus favorisés. Dans la première partie du 20e siècle, cet ordre social, du fait des inégalités sociales qu'il maintient, sera rediscuté laissant émerger l'idée que l'accès aux plus hautes positions de l'État devait se faire sur la base de l'identification des enfants les plus méritants, indépendamment de leur milieu social d'origine. On parle alors d'« élitisme républicain ». Une nouvelle fois, conscient des inégalités importantes entre les élèves que génère ce principe, le système éducatif français tentera de se renouveler à travers la massification et « l'élévation continue du niveau culturel de la nation » (plan Langevin-Wallon, 1946). L'objectif est alors d'ouvrir la voie à une compétition

plus juste pour les places les plus prestigieuses dans la société. Si cette idée de sélection semble s'être peu à peu effacée des textes officiels, elle continue toutefois d'infuser régulièrement les discours des responsables de notre pays laissant planer une certaine ambiguïté. En 1985, Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation en France, rappellera son attachement à l'élitisme républicain, tout en reconnaissant que le premier objectif de notre système n'était pas « de sélectionner les meilleurs », mais bien de « donner à tous les enfants une bonne formation de base car tous les enfants peuvent apprendre ». Plus récemment, Jean-Michel Blanquer, lui aussi ministre, a réaffirmé que l'objectif du système éducatif « est de porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite ». Selon Duru-Bellat (2019), le maintien de l'ambivalence autour de l'existence de la fonction de sélection tiendrait notamment au risque de voir s'effondrer « la valeur marchande des diplômes et l'appariement efficace entre formations et emplois » (p. 52).

Notre système éducatif, bien que pensé et promu comme étant avant tout un lieu où l'on acquiert des savoirs, participerait donc à cette compétition globalisée ce qui ne semble pas sans conséquence sur la réussite et la participation des uns et des autres.

### **b.ii. La sélection, catalyseur des inégalités ?**

Si l'on s'en tient à l'objectif premier de la fonction de sélection, celui-ci paraît tout à fait légitime dans nos sociétés compétitives, voire une progression par comparaison aux inégalités (priviléges ?) précédemment observables. En effet, en voulant identifier sur la seule base du mérite individuel les individus les plus compétents, on souhaite faire fi des particularités ou appartenances individuelles de chacun et chacune pour se centrer sur l'essentiel, ce que les individus sont ou ne sont pas capables de faire. Dans cette compétition, tout le monde serait sur la même ligne de départ et le « vainqueur » légitime serait celui ou celle qui aurait fait le plus d'efforts.

Pourtant, il semble que cette sélection ne soit pas aussi méritocratique qu'escompté. McNamee (2014) indique que la poursuite du « rêve américain » (c.-à-d. réussir sur la seule base de son mérite) est encore aujourd'hui empêchée, particulièrement lorsque l'on appartient à un groupe minoritaire (par ex., en tant qu'homosexuel, personne de couleur, ou en situation de handicap). Touchant spécifiquement la question de la scolarité, la littérature scientifique démontre que des appartenances catégorielles particulières peuvent contribuer à influencer le processus de sélection, au-delà même du mérite individuel.

En effet, que ce soit dans les études internationales de type PISA (c.-à-d. Programme international pour le suivi des acquis des élèves, voir OCDE, 2019) ou dans des études nationales (voir, par ex., Duru-Bellat, 2019), il apparaît que les élèves issus de milieux moins favorisés ont systématiquement et significativement moins de chances de réussir à l'école ou

même d'entrer à l'université que ceux et celles venant de milieux plus favorisés (pour une discussion approfondie sur ce sujet, voir Baudelot & Estabelet, 2009). Une telle consistance dans les disparités observées amènera notamment plusieurs auteurs et autrices à conclure que le seul mérite ne peut pas tout expliquer et que la méritocratie serait même une « promesse irréalisable » (Mijs, 2016, p. 14).

Ainsi, la fonction de sélection du système éducatif, parce qu'elle est supposément basée sur le mérite, organisera une compétition dont les vainqueurs (par ex., les élèves issus de milieux plus favorisés) sont en réalité connus d'avance et participerait à la reproduction sociale des inégalités (Peugny, 2013), à la stabilité du système et au maintien de l'ordre social (Batruch et al., 2017 ; Darnon et al., 2012). Comme l'illustrent les résultats présentés ci-après, cela s'expliquerait par le fait que le climat compétitif qui en résulte peut avoir des conséquences à la fois sur le fonctionnement des élèves et des étudiants mais aussi celui des enseignants.

### **b.iii. Évoluer dans un environnement sélectif**

L'organisation en termes de sélection au niveau macro (c.-à-d. le système éducatif) n'est pas sans conséquences au niveau micro (c.-à-d. la classe). En effet, tout en étant bien conscients de son existence (voir par ex. Darnon et al., 2009 pour les étudiants ; Khamzina et al., 2021 pour les enseignants), usagers et agents du système doivent s'en accommoder. En conséquence, évoluer dans un tel environnement à des répercussions au niveau individuel.

#### ***Vivre la sélection en tant qu'élèves ou étudiants***

Touchant les usagers que sont les élèves ou les étudiants, des travaux ont montré comment la fonction de sélection pouvait influencer de manière directe et indirecte leurs performances, leur motivation ou encore leurs relations avec leurs camarades et leurs enseignants.

Jury, Smeding, et Darnon (2015a), au cours d'une étude expérimentale, ont ainsi demandé à des étudiantes et étudiants de compléter une tâche d'arithmétique. Préalablement, il leur était rappelé que l'université avait soit pour but d'identifier les étudiants les meilleurs (activation de la fonction de sélection), soit de les former toutes et tous (activation de la fonction de formation). Lorsque la fonction de sélection était rendue saillante, les performances des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés étaient moins bonnes que celles de leurs camarades de milieux plus favorisés ; une différence qui n'apparaissait pas dans la condition formation (pour des résultats similaires, voir Smeding et al., 2013 ; pour un effet similaire chez les garçons et les filles, voir Souchal et al., 2014). Ces différences de performances pourraient trouver une partie de leur origine dans les buts que poursuivent les étudiantes et étudiants. En effet, même si ceux-ci ne sont que modérément associés à la

performance académique (Huang, 2012), il n'en reste pas moins que le contexte de sélection (ou plus largement de compétition) influence les buts adoptés. Jury, Smeding, Court et Darnon (2015) avaient déjà montré qu'étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés adoptaient davantage des buts de performance-évitement (un type de buts associés négativement à la performance académique dans la littérature, Huang, 2012) que leurs pairs issus de milieux plus favorisés dans le contexte sélectif de l'université. Néanmoins, l'activation de la fonction de sélection par rapport à une condition contrôle ou la fonction de formation rend le fait de réussir mieux que les autres particulièrement saillant et favorise l'adoption des buts correspondants chez tous les étudiantes et étudiants (c.-à-d. les buts de performance-approche, Darnon et al., 2009 ; Jury, Darnon, et al., 2017). Ces résultats montrent également que les étudiantes et étudiants adoptent ces buts car ils projettent que cela leur permettra d'être bien vus par leurs enseignants. Évoluer dans un environnement sélectif amène donc les usagers à moduler leurs comportements en fonction des autres. Hayek et al. (2015, 2017) ont montré que la perspective d'une note (et donc d'une comparaison avec les autres étudiantes et étudiants), par comparaison à une condition neutre, pouvait réduire la qualité d'un travail coopératif en termes de partage d'informations, d'interactions ou de performance (pour des résultats similaires voir Toma & Butera, 2009, 2015). Même si cela n'a pas toujours été démontré, il est plus que probable que les effets délétères de la sélection et de la compétition en termes de performance et de motivation touchent prioritairement les élèves/étudiants les plus vulnérables dans le système (voir par ex., Di Stasio et al., 2016). Les travaux menés chez les enseignants et enseignantes tendent également à soutenir cette hypothèse.

### ***Contribuer à la sélection en tant qu'enseignant***

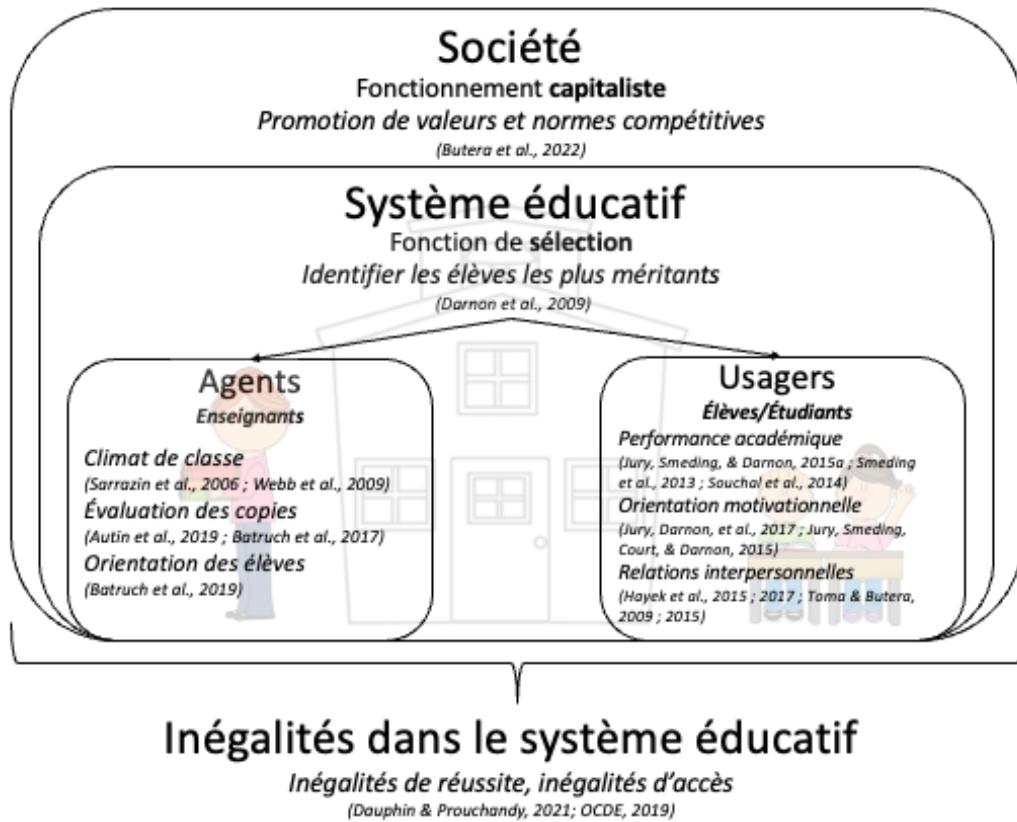
En tant qu'agents du système éducatif au plus près des élèves et des étudiants, les enseignants et enseignantes peuvent contribuer à la sélection et, partant, participer à la transmission des valeurs compétitives à leurs élèves (Webb et al., 2009). Par exemple, on observe dans certaines classes la mise en place de contextes compétitifs avec une valorisation des différences interindividuelles, l'organisation explicite de groupes de niveaux, ou encore la mise en visibilité des performances de chacun aux évaluations (Sarrazin et al., 2006). Si de tels climats de classe peuvent conduire à des différences de performances entre les élèves, et impacter particulièrement ceux et celles venant de groupes minoritaires (voir partie précédente), cette perspective de sélection peut aussi amener les enseignants à regarder distinctement les performances selon les appartenances groupales des élèves et concourir partiellement à la production des inégalités (Turetsky et al., 2021).

Dans des travaux relativement anciens, Kruglanski et Freund (1983) avaient déjà montré que de futurs enseignants et enseignantes pouvaient évaluer distinctement une même copie selon qu'elle était présentée comme étant réalisée par un élève venant d'un groupe majoritaire ou d'un groupe minoritaire. Dans un exercice similaire, Autin et al. (2019) ont récemment montré que de telles différences sont particulièrement susceptibles de se produire lorsque la fonction de sélection est rendue saillante. En effet, dans un même contexte, les participants et participantes identifiaient, à copie pourtant équivalente, un nombre de fautes dans la copie (c.-à-d. pour une dictée) plus important lorsque celle-ci était présentée comme la production d'un élève issu d'un milieu moins favorisé par comparaison à une condition où la même copie était attribuée à un élève issu d'un milieu plus favorisé. Lorsque la fonction de formation était rendue saillante, la disparité dans le repérage des erreurs n'apparaissait plus. Tout se passe donc comme si le fait de devoir participer à cette sélection pouvait modifier le regard porté sur la performance de l'élève et les pratiques évaluatives dans le sens du maintien de l'ordre social (voir aussi Batruch et al., 2017). D'autres travaux, portant cette fois sur l'orientation, contribuent aussi à cette conclusion. En effet, Batruch, Autin, Bataillard et Butera (2019) ont montré que des participants (dont des enseignants dans une étude) avaient tendance à considérer qu'à dossier équivalent les voies d'orientation prestigieuses (par ex., celle amenant à l'université) convenaient davantage à un élève issu d'un milieu plus favorisé par comparaison à un élève de milieu moins favorisé ; l'inverse se produisant pour une orientation moins prestigieuse (par ex., vers une filière technique). De telles disparités entre élèves issus de milieux sociaux contrastés étaient d'autant plus susceptibles de se produire que la fonction de sélection du système éducatif était rendue saillante (par comparaison à l'activation de la fonction de formation).

Comme le résume la figure 1 ci-dessous, les éléments présentés ici peuvent donc amener à poser que la fonction de sélection jouerait un rôle dans la production des inégalités dans le système scolaire en influençant à la fois le fonctionnement des enseignants mais aussi celui des élèves et étudiants. Dans la partie suivante, nous expliquerons notamment en quoi elle peut également venir entraver la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

**Figure 1**

*Représentation graphique d'une proposition de l'origine (partielle) des inégalités dans le système éducatif*



#### b.iv. Une difficile articulation entre sélection et inclusion

Imaginons la situation suivante : Martin, en classe de 3e, s'apprête à passer son brevet des collèges à la fin de l'année. Malgré son statut de bon élève, il est un peu stressé par cette perspective. Une des sources de ce stress réside dans le fait que Martin n'est pas comme les autres puisqu'il est en situation de handicap. En compensation de ce handicap, la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) lui a attribué une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). Dans la perspective du brevet, l'Inspection académique l'a autorisé, pour les mêmes raisons, à bénéficier de la présence de son AESH pour compenser les difficultés liées à son trouble. Mais alors où est le problème ? Pourquoi Martin est-il angoissé ?

Eh bien, du fait de ces compensations, imaginez-vous un peu ce que Martin a pu entendre au cours de son cursus lorsqu'il réussissait un contrôle :

- *« Ah bin, tu peux remercier ton AESH ! On sait tous que ce n'est pas vraiment toi qui as fait le contrôle »,* un camarade de Martin
- *« Comment savoir ce qui vient vraiment de lui et ce qui vient d'elle ? On voit bien qu'elle l'aide beaucoup, et je peux comprendre mais alors comment dois-je considérer sa note ? »*, un enseignant de Martin

Il est intéressant de noter que de tels commentaires sont d'autant plus susceptibles d'apparaître que Martin réussit. Quand il échoue, l'interférence éventuelle de l'AESH se pose beaucoup moins.

Cette situation, en partie représentative du terrain, est une illustration du paradoxe auquel peuvent faire face les élèves à besoins éducatifs particuliers au cours de leur scolarisation : une participation favorisée par le développement de la politique de l'éducation toujours plus inclusive mais quelque peu empêchée par la confrontation au fonctionnement de notre système éducatif.

Pour comprendre un tel paradoxe, et sans pour autant refaire l'historique de la participation de tous les élèves au sein de l'école ordinaire (pour cela, voir Mazereau, 2012 ou encore Ventoso-Y-Font & Fumey, 2019), il semble utile de rappeler qu'il a fallu attendre les lois n° 2005-102 du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République pour que soit consacré le principe de l'éducation inclusive. Cela implique notamment que ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de s'adapter à ses besoins. Ce changement de paradigme implique une transformation en profondeur de notre manière de penser l'éducation et même la manière de faire classe puisque « toute pratique doit [dorénavant] être pensée a priori pour être adaptée au plus grand nombre » (Thomazet, 2008, p. 131). Comme évoqué précédemment, ce changement d'approche a fait et continue de faire l'objet de nombreuses réticences de la part des enseignantes et enseignants. Ainsi, sur la base d'arguments centrés bien souvent sur le manque de moyens ou d'action de formation (Rattaz et al., 2013), ce que personne ne peut contester, il n'est pas rare d'entendre des enseignantes et des enseignants indiquer qu'accueillir ces élèves ne fait pas partie de leurs missions et de constater que certains refusent, de fait, qu'ils soient inclus dans leur classe. Nous proposons ici qu'outre les limites en termes de moyens, il existe une inadéquation entre ce paradigme et la fonction de sélection du système éducatif qui contribuerait à expliquer sa difficile adoption.

Plus précisément, nous avons précédemment indiqué que le système éducatif doit contribuer à l'identification, parmi l'ensemble des élèves, de celles et ceux qui sont les plus aptes à obtenir les diplômes, celles et ceux qui seraient les plus méritants. Or, si nous savons que ce n'est pas toujours le cas (c.-à-d. d'autres variables rentrent en jeu dans le processus de sélection), il semble alors légitime de poser la question de l'articulation entre cette fonction de sélection et l'école inclusive. Si, a priori, vouloir identifier les élèves les plus méritants n'empêche pas de proposer des pédagogies adaptées aux besoins de tous les élèves, il semble que la réalité soit un peu différente (pour une proposition similaire, voir Corbett, 1999 ; Pun Wong et al., 2004 et plus récemment Guirimand & Mazereau, 2016). En effet, tout se passe comme si lever les barrières à l'apprentissage de certaines et certains pourrait contrecarrer le principe d'une comparaison juste entre les élèves (ils ne sont plus sur la même ligne de départ puisqu'ils n'ont pas tous reçu le même enseignement/contrôle, les mêmes aides, voir Stanczak et al., 2023). Les enseignantes et enseignants, en tant qu'agents de ce système, pourraient y percevoir une incompatibilité qu'ils et elles seraient amenées à devoir réguler tant du point de vue attentionnel que comportemental.

En effet, si le fait d'adapter les supports pédagogiques aux besoins de chacun·e serait en accord avec la fonction de formation que remplit l'école, de telles adaptations pédagogiques sembleraient être contradictoires avec l'idée d'une comparaison « juste » basée sur le mérite individuel (Autin et al., 2015 ; Batruch et al., 2019 ; Darnon et al., 2009 ; Stanczak et al., 2023). Pour soutenir cette hypothèse, nous pouvons notamment citer l'étude de Darnon et collaborateurs (2018) qui a démontré que les croyances en la méritocratie scolaire sont associées à une moindre intention de mettre en place des méthodes égalitaires d'enseignement visant à réduire les écarts des performances entre les élèves venant des milieux socio-économiques favorisé et défavorisé (voir aussi Son Hing et al., 2002 ; 2011). Aussi est-il est possible de faire un parallèle entre de telles méthodes égalitaires et la pédagogie inclusive car les deux partagent l'objectif d'adapter les supports pédagogiques aux besoins des élèves. Sur la base de la littérature, il semble de fait raisonnable de penser que sélection et inclusion ne sont pas compatibles dans la tête des enseignants et que cette fonction constituerait un obstacle important dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### Résumé :

- Le système éducatif s'inscrit dans un fonctionnement sociétal compétitif
- Le système éducatif a deux fonctions, une de formation et une de sélection
- La fonction de sélection est supposément basée sur la reconnaissance du mérite individuel
- Aménager, adapter, serait mettre en péril la reconnaissance de ce mérite

### **c. Enjeux (scientifiques, politiques, et sociaux), objectifs et problématique du projet**

L'objectif général de ce projet de recherche était de comprendre les freins à la scolarisation ordinaire des élèves avec un trouble du spectre autistique. Plus précisément, dans les sections précédentes, nous avons défendu l'idée que les enseignantes et enseignants auraient des attitudes plutôt délétères quant à la scolarisation de ces élèves, notamment parce que ceux-ci seraient perçus négativement. Toutefois, cela ne nous semblait pas être le seul obstacle, le second touchant davantage l'organisation du système éducatif et notamment les fonctions qu'il adopte. Aussi était-il attendu que la mission de sélection du système éducatif influencerait négativement les enseignantes et enseignants quant à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit sur leurs attitudes ou leurs comportements.

Pour apporter des éléments de réponses à ces questions et hypothèses, nous avons mené le travail de recherche autour de deux axes. Dans le premier, nous avons conduit trois études ayant pour objectif de mieux comprendre la nature de ce que disent (étude 1a) et pensent (études 2 et 3) les enseignant·es français·es au sujet de l'éducation inclusive et notamment la scolarisation des élèves avec un TSA. En effet, si de multiples données sont disponibles à l'international (du fait notamment de politiques inclusives plus anciennes), cela est loin d'être le cas pour le contexte français.

Dans un second axe de recherche, nous avons mené 4 études visant à mieux comprendre les liens entre la fonction de sélection du système éducatif et la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Si nous nous sommes ainsi intéressés à ce que les enseignant·es perçoivent au sujet de la fonction de sélection (étude 1b), nous avons également étudié le lien qu'entretient celle-ci avec leurs attitudes (étude 2, 3) et comportements (étude 4) envers la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

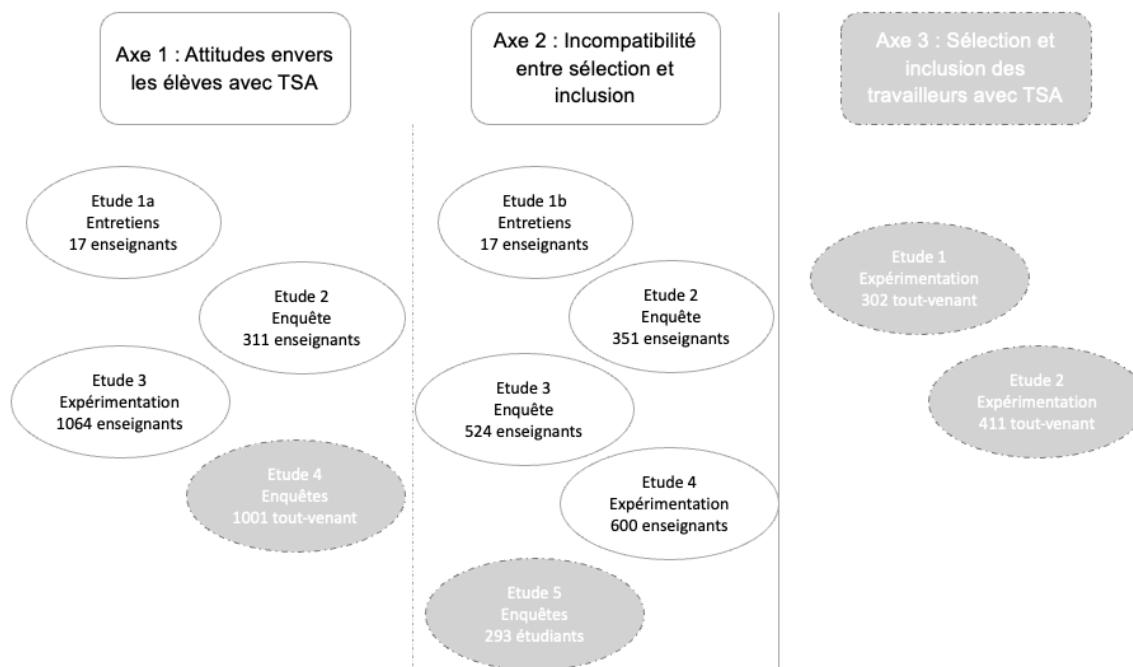
Il est à noter que par comparaison au projet initial où cinq études étaient prévues avec une focalisation plus prégnante sur les élèves avec TSA, nous avons décidé de mener une réflexion plus large sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers à partir du second axe de recherche. Les 7 (+4) études réalisées et présentées dans ce rapport nous semblent apporter des éléments de réponses cohérents à notre problématique de recherche. Le tableau 1 (voir page 61), présente les déviations par rapport à notre projet initial ainsi que les raisons expliquant celles-ci.

## 2) Méthodologie utilisée et principaux résultats obtenus

Afin d'examiner et comprendre les attitudes et comportements des enseignants et enseignantes françaises à l'égard de l'éducation inclusive ainsi que les effets de fonctions du système éducatif sur ceux-ci, une approche interdisciplinaire a été privilégiée. Une telle approche combinant des apports issus à la fois de la sociologie de l'éducation et la psychologie sociale nous a permis de formuler des questions de recherche plus précises. En outre, une méthodologie mixte (entretiens, enquêtes, expérimentations) a été utilisée afin d'essayer de répondre de manière plus scrupuleuse et complète à nos questions de recherche. La combinaison d'une approche interdisciplinaire avec une méthodologie mixte devait nous permettre de mieux comprendre un objet aussi complexe que peut l'être celui des attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (Engelbrecht & Savolainen, 2017). Les travaux menés au sein des deux axes sont présentés de manière distincte ci-après, une synthèse est présentée dans la figure 2 ci-dessous. Davantage de détails touchant les études et le matériel utilisé peuvent être trouvés dans les publications associées, le cas échéant (en annexes du présent rapport).

**Figure 2**

*Synthèse des différents travaux réalisés*



*Note.* Les formes en gris clairs sont les études réalisées en plus du projet.

## a. Axe 1 : Quelles attitudes des enseignant·es français·es à l'égard de l'éducation inclusives ?

Dans cet axe, trois études (une qualitative, deux quantitatives) ont été menées afin d'examiner les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). L'objectif premier de cet axe de recherche était d'évaluer les réticences des enseignant·es touchant l'accueil de ces élèves en examinant plus particulièrement leurs discours au sujet de l'inclusion de ces élèves (étude 1a), ce par rapport à d'autres profils (étude 2) mais aussi en fonction des difficultés par ces élèves (étude 3). Il est à noter qu'une quatrième étude s'est proposée d'interroger cette même question auprès du grand public. Même si elle ne faisait pas partie initialement du projet, il nous semble important de la présenter dans ce rapport complet.

### a.i. Étude 1a

**Méthodologie.** La première étude qualitative s'intéressait à ce que les enseignant·es pensent et disent de l'inclusion des élèves porteurs de TSA. Ainsi, dix-sept enseignant·es du premier et second degré (école primaire et collège-lycée) âgé·es entre 27 et 60 ans avec une moyenne d'âge de 43,12 ans, ont été interrogé·es quant à l'inclusion de ces élèves. Les entretiens de nature semi-structuré ont eu lieu dans les écoles et étaient effectués sous forme de « récits de vie » (Bertaux, 1997) qui consistaient en conversations et discussions entre l'interviewer et le·la répondant·e. La durée moyenne de ces entretiens était de 30 minutes. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et analysés (par le biais d'une analyse thématique) par l'équipe de recherche.

Plusieurs questions ont été posées aux répondant·es, parmi lesquelles deux avaient plus précisément pour objectif d'examiner leurs attitudes au sujet de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers de manière générale (c.-à-d., « *Que pensez-vous de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* ») et une autre portant plus spécifiquement l'inclusion des élèves ayant TSA (c.-à-d., « *Selon vous, y-a-t-il des spécificités à l'inclusion des élèves avec trouble du spectre de l'autisme ?* »).

**Résultats.** Dans cette étude, plusieurs participant·es ont indiqué une attitude plutôt positive envers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers de manière plus générale, comme par exemple en témoigne l'un·e des répondant·e :

*« Ben moi je trouve ça [inclusion scolaire] bien parce que ça leur permet de pas se sentir différents... »*

Toutefois, bien que l'attitude semble être plutôt positive en générale, un certain nombre de ces enseignant·es évoque des nuances lorsqu'ils et elles parlent de l'inclusion (« oui mais ») :

*« [L'inclusion scolaire est] une bonne chose mais souvent on n'a pas les moyens de les aider correctement ... »*

Ainsi des obstacles tels que le manque des moyens ou de formation ou de soutien de la part des collègues ont été fréquemment évoqués dans de tels discours nuancés.

En analysant plus précisément le discours des enseignant·es au sujet de l'inclusion des élèves ayant un TSA, on observe en revanche des attitudes majoritairement négatives, notamment en raison d'une représentation elle-même négative du comportement en classe de ces élèves. Par exemple, l'un·e des répondant·es indiquait :

*« [l'inclusion d'un élève avec TSA] C'est le cas le plus angoissant pour un enseignant. Un autiste si le petit bout est vraiment réfractaire au contact avec les copains, s'il a peur, s'il est en crise tout ça c'est très très dur à gérer, à canaliser sans aide humaine (...). ».*

Ces premiers résultats ont servi de base aux études 2, 3 et 4.

### a.ii. Étude 2

L'objectif de cette étude quantitative était d'examiner les attitudes des enseignant·es (ordinaires et spécialisé·es) à l'égard de l'inclusion d'élèves avec TSA comparativement à celles à l'égard de l'inclusion d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC) ou une déficience motrice. Étant donné la nécessité des adaptations pédagogiques importantes pour, mais aussi les représentations négatives associées avec, les élèves ayant un TSA, les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion de ces dernier·ères devaient être moins positives que celles à l'endroit des élèves ayant des TFC ou une déficience motrice pour lesquels les adaptations pédagogiques semblent moins nécessaires.

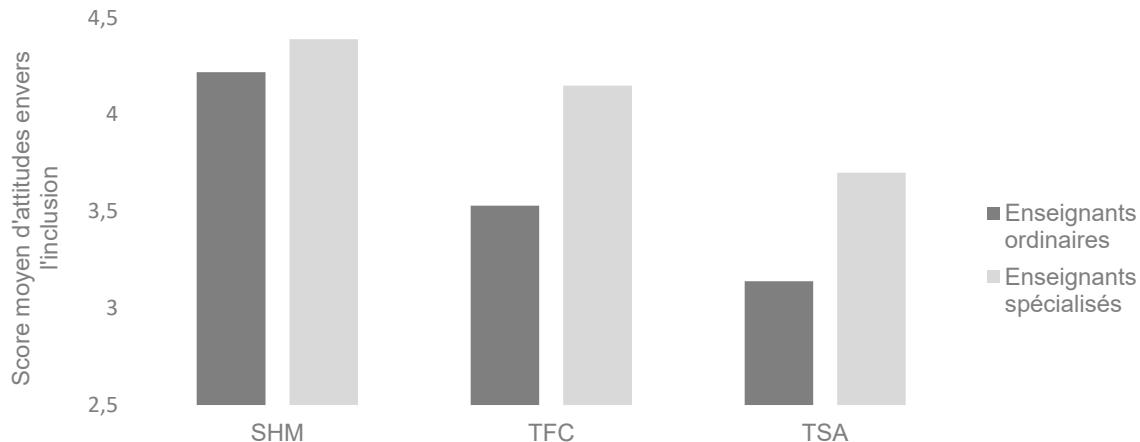
**Méthodologie.** Des enseignant·es ont été invité·es par courriel à participer à une étude en ligne pendant le deuxième semestre de l'année 2017-2018. L'échantillon final comprenait 62 hommes et 249 femmes avec un âge moyen de 38.41 ans. 245 participant·es étaient des enseignant·es non spécialisé·es et 66 participant·es avaient une spécialisation. 138 participant·es enseignaient dans des écoles primaires et 173 dans des classes de l'enseignement secondaire (collège et lycée). Tou·tes ont rempli un questionnaire d'attitudes

à l'égard de l'école inclusive construit sur la base de l'échelle de mesure des attitudes, validée par Mahat (2008). Dans la présente étude, 9 items de l'échelle initiale ont été légèrement réécrits pour adapter la mesure des attitudes au type de handicap des élèves (par exemple, « élèves avec un handicap » dans les items originaux a été remplacé par « élèves avec [type de handicap] » dans l'échelle utilisée). Ainsi, 3 items ont évalué les attitudes envers les élèves porteur·euses d'un TSA (par exemple « Je suis prêt·e à inclure physiquement les élèves porteur·euses d'un TSA dans la classe ordinaire avec le soutien nécessaire »), 3 items ont évalué les attitudes envers les élèves ayant un trouble des fonctions cognitives (TFC) (par exemple « Je suis mal à l'aise avec l'idée d'inclure des élèves avec un trouble cognitif dans une classe avec d'autres élèves sans besoins éducatifs particuliers ») et 3 items ont évalué les attitudes des enseignant·es envers les élèves porteur·euses d'un handicap moteur (par exemple « Je pense que les élèves atteint·es de handicap moteur devraient être séparé·es parce qu'il est trop coûteux de modifier le fonctionnement de l'école »). Les participant·es ont rempli le questionnaire en utilisant une échelle en 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». L'ordre de ces différentes mesures a été contrebalancé (c'est-à-dire que l'ordre de présentation des différentes parties du questionnaire a été rendu aléatoire). Les indices de fiabilité interne de ces trois échelles étaient suffisamment élevés (alpha de Cronbach  $> .77$ ) indiquant que celles-ci mesuraient bien les construits visés de manière cohérente.

**Résultats.** Puisque certaines recherches ont établi que l'âge, le sexe mais également les expériences d'enseignement peuvent être associé·es aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, une analyse statistique préliminaire a été menée pour contrôler l'influence de ces facteurs. Dans celle-ci, il a été testé un modèle englobant le statut, l'âge, le sexe, les expériences d'enseignement et le niveau d'enseignement des enseignant·es, en plus du type de handicap des élèves. Cette analyse a révélé que ni l'âge, ni le sexe, ni l'expérience, ni le niveau d'enseignement n'avaient une influence sur les attitudes des enseignant·es. Les résultats principaux de cette étude montrent en revanche que le type de handicap de l'élève a bien un effet significatif sur les attitudes des répondant·es ( $F(1.88, 580.62) = 125.22$  ;  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .29$ ). Comme le montre Figure 3, les attitudes à l'égard de l'inclusion des élèves avec un TSA ( $M = 3.42$ ,  $ET = .05$ ) étaient les plus négatives par comparaison avec celles à l'égard des élèves avec un TFC ( $M = 3.84$ ,  $ET = .05$ ) ou en situation de handicap moteur (SHM,  $M = 4.30$ ,  $ET = .05$ ). Bien que les enseignant·es spécialisé·es expriment des attitudes plus positives à l'égard des élèves avec TSA que les enseignant·es ordinaires ( $F(1.88, 580.62) = 9.49$  ;  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ), il·elles manifestent eux·elles aussi des attitudes plus négatives à l'égard de l'inclusion de ces élèves ( $M = 3.70$ ,  $ET = .08$ ) par comparaison à l'inclusion des autres élèves ( $M_{TFC} = 4.15$ ,  $ET_{TFC} = .08$  et  $M_{SHM} = 4.39$ ,  $ET_{SHM} = .08$ ).

**Figure 3**

*Les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion en fonction de type de handicap des élèves*



*Note.* SHM = déficience mentale. TFC = troubles des fonctions cognitives. TSA = troubles du spectre autistique. Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant les attitudes les plus positives.

#### **a.iii. Étude 3**

L'étude 2 a démontré que les enseignant·es (spécialisé·es et non-spécialisé·es) ont des attitudes moins favorables envers l'inclusion des élèves porteurs TSA comparativement à d'autres handicaps. Or, les situations de handicap proposées aux répondant·es dans cette étude étaient très générales et peuvent présenter des réalités différentes. En effet, les TSA comprennent de multiples formes inventoriées dans un « spectre » (American Psychiatric Association, 2013) traduisant des difficultés qui peuvent être multiples et très hétérogènes. Ainsi, si ces élèves présentent souvent des troubles communicationnels (par exemple, des difficultés d'interaction sociale, une communication déviante ou étrange, et des modèles persistants de comportements restreints et stéréotypés qui peuvent causer des perturbations et des distractions), des difficultés peuvent être parfois également présentes aux niveaux intellectuel ou comportemental (pour une revue, voir Mannion & Leader, 2013). Néanmoins, indépendamment de cette diversité, une représentation globale négative des TSA semble dominer (Dachez et al., 2016). Ainsi, l'objectif de cette étude était d'examiner si l'introduction de variabilité dans les profils d'élèves porteurs de TSA pouvait avoir un effet sur les attitudes des enseignant·es à l'égard de leur inclusion.

Sur la base de la littérature et des résultats de l'étude 2, nous suggérons que le frein le plus important serait celui de la difficulté comportementale. Ainsi, dans cette étude, les attitudes des enseignant·es face à l'inclusion d'élèves avec un TSA ont été mesurées en mobilisant différents profils d'élèves avec un TSA (par ex., avec difficulté comportementale, mais sans difficulté cognitive ; avec les deux types de difficultés ou avec aucune difficulté). En effet, les personnes avec TSA sont souvent représentées en tant qu'une catégorie homogène des personnes ayant des comportements perturbateurs, bien que ce trouble traduise des difficultés multiples et très hétérogènes. Couplé cela avec le fait que les enseignant·es sont moins favorables envers l'inclusion des élèves ayant des difficultés comportementales car leur inclusion nécessiterait davantage de préparations et adaptations sur le plan pédagogique (Avramidis et al., 2002 ; Hind et al., 2019), nous nous attendions à une attitude moins favorable envers les élèves présent·es comme ayant des difficultés comportementales qu'envers ceux et celles ayant des difficultés cognitives ou encore les élèves avec un TSA ne présentant pas ce type de difficultés.

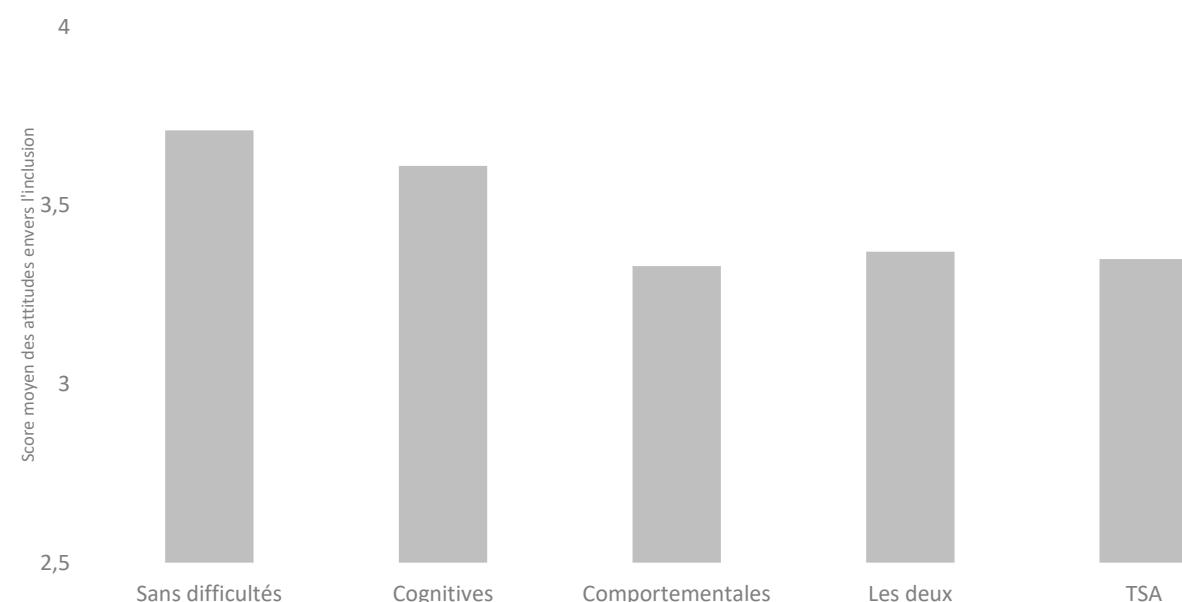
**Méthodologie.** Les participant·es à cette étude ont été recruté·es par le biais des réseaux professionnels de groupes de travail et des réseaux sociaux à l'automne 2019. 1 064 enseignant·es du second degré (739 femmes et 305 hommes, 20 manquants) âgé·es de 22 à 64 ans ont complété un court questionnaire d'attitudes à 3 items, inspiré de celui élaboré par Mahat (2008). Pour la présente étude, ces items ont été légèrement adaptés pour mesurer spécifiquement les attitudes envers l'éducation inclusive d'élèves porteur·euses d'un TSA (par exemple « Je crois que ces élèves devraient recevoir un enseignement dans des écoles spécialisées pour éviter d'être rejeté·es dans l'enseignement ordinaire »). Les participant·es ont été assigné·es de manière aléatoire à l'une des cinq conditions décrites ci-après (c'est-à-dire qu'une seule des cinq conditions leur était proposée) et ont rempli le questionnaire en utilisant une échelle de Likert en 5 points, allant de « Totalement en désaccord » à « Totalement d'accord ». La consigne de complétion du questionnaire variait suivant la condition expérimentale proposée. Ainsi, la consigne pour la condition contrôle ( $n = 241$ ) était : « Cette section se concentre sur l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec chaque phrase ? » ; pour la condition « sans difficultés » ( $n = 213$ ), les participant·es ont été informé·es que la section se concentrerait sur « l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA qui ne présentent pas de difficultés cognitives ou comportementales » ; les participant·es de la condition « difficultés cognitives » ( $n = 211$ ) ont été invité·es à réfléchir à « l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA ayant des difficultés cognitives mais non comportementales » ; les participant·es de la condition « difficultés comportementales » ( $n = 198$ ) ont dû exprimer leur accord concernant « l'inclusion d'élèves porteur·euses d'un TSA sans difficultés cognitives mais avec des difficultés

comportementales ». Enfin, les participant·es de la condition impliquant les deux difficultés ( $n = 201$ ) ont dû indiquer leurs attitudes envers « l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA ayant des difficultés cognitives et comportementales ».

**Résultats.** Si l'étude précédente a montré que les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive étaient sensibles au type de handicap des élèves, les résultats de celle-ci indiquent qu'au-delà du type de handicap, la précision des difficultés associées semble également avoir une influence sur leurs attitudes ( $F(4,1059) = 8.28 ; p < .001, \eta_p^2 = .03$ ). Plus particulièrement, cette étude met en lumière le poids très fort que jouent les difficultés comportementales sur les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves avec TSA. Comme on peut le voir sur la Figure 4 ci-dessous, les enseignant·es expriment des attitudes à l'égard de l'inclusion d'élèves porteurs de TSA plus positives quand ces élèves sont présent·e·s sans difficultés par comparaison à lorsqu'ils·elles sont présent·e·s avec des difficultés comportementales ( $p < .001, d = -.43$ ) ou avec difficultés à la fois comportementales et cognitives ( $p < .001, d = -.39$ ) ou même lorsque les difficultés n'étaient pas spécifiées (condition contrôle ;  $p < .001, d = -.41$ ).

#### Figure 4

*Les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion en fonction de la nature des difficultés des élèves porteurs de TSA.*



**Note.** Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = pas du tout d'accord et 5 = tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant l'attitude la plus positive.

#### a.iv. Étude 4

Ces premiers travaux ont mis au jour les attitudes des enseignants, un acteur fondamental de l'éducation inclusive. Néanmoins, dans une visée compréhensive, nous avons voulu examiner si ces résultats pouvaient se retrouver au sein du grand public. En effet, cet acteur est aussi important car, dans différents domaines, il a été mis en évidence que les attitudes du public avaient une influence sur certains changements sociétaux (voir par exemple Karali et al., 2014, pour le domaine environnemental). Ainsi, si le grand public est lui-même favorable à la scolarisation des élèves en situation de handicap, alors il pourrait représenter un levier supplémentaire.

Le but de cette quatrième étude était donc d'explorer l'influence du type de handicap des élèves sur les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive. Au regard des études qui rapportent des attitudes relativement négatives des individus à l'égard des individus porteurs de trisomie 21 (Pace et al., 2010), tandis qu'elles sont plus positives à l'égard des individus ayant un trouble moteur (Avramidis et al., 2002), nous avons, comme pour les enseignants, postulé que les attitudes du public seraient différencierées suivant le type de handicap présenté. Plus précisément, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle ces attitudes seraient moins positives pour les élèves présentant une déficience intellectuelle – comme ceux·celles présentant une trisomie 21 – ou un TSA que celles exprimées vis-à-vis des élèves présentant un handicap moteur ou sensoriel.

**Méthodologie.** Dans cette étude, des analyses statistiques ont été réalisées à partir des données d'un sondage d'opinion réalisé en ligne à l'été 2019 par Harris Interactive pour, notamment, l'association Trisomie 21 France sur la politique d'éducation inclusive auprès d'un échantillon représentatif de la population française comprenant 1 001 individus. Les participant·es devaient répondre à plusieurs questions relatives à leurs perceptions des difficultés que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap dans la société française, et ce, en fonction du type de handicap. Certaines d'entre elles portaient spécifiquement sur l'éducation inclusive. Plus précisément, les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive ont été évaluées au moyen d'une question pour laquelle les participant·es devaient indiquer dans quelle mesure ils·elles étaient favorables à l'éducation inclusive pour (1) les élèves en situation de handicap moteur, (2) les élèves en situation de handicap sensoriel, (3) les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme, (4) les élèves en situation de handicap intellectuel comme ceux·celles présentant une trisomie 21 et (5) les élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages, et ce, sur une échelle en 4 points allant de « Totalement défavorable » à « Totalement favorable ». À la fin de l'enquête, les participant·es ont été invité·es à compléter des informations démographiques. En plus de leur sexe et de leur âge, ils·elles devaient indiquer leur niveau d'éducation (c'est-à-dire leur niveau

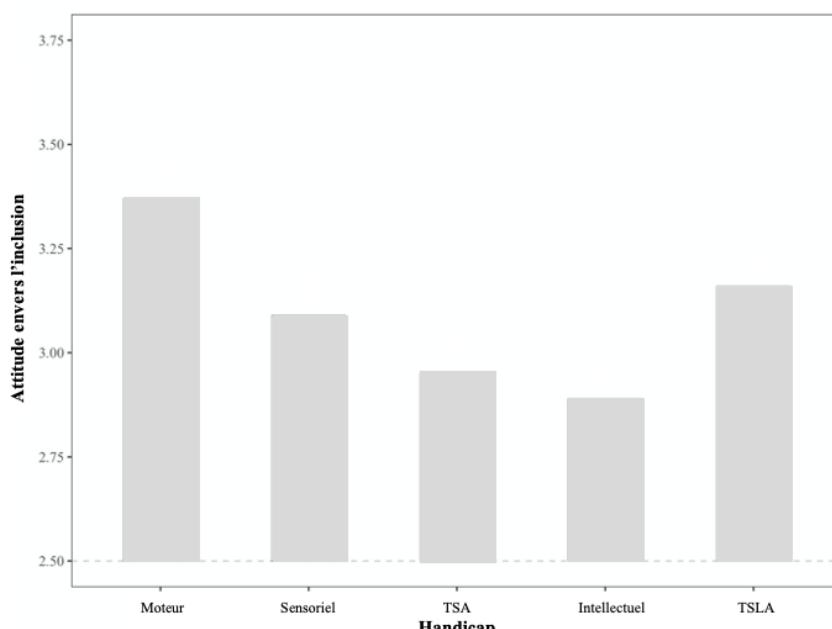
d'instruction scolaire), leur situation familiale (c'est-à-dire la présence d'un ou plusieurs enfants à la maison) et leur degré de familiarité avec le handicap (c'est-à-dire le fait de connaître une personne en situation de handicap).

Afin d'étudier l'influence du handicap des élèves sur les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive, nous avons examiné comment les attitudes des participant·es variaient en fonction du handicap présenté. Cette analyse a été menée tout en contrôlant l'influence de la familiarité avec le handicap. En effet, au vu de précédents résultats, il était attendu que plus les individus étaient familiers avec le handicap, plus leurs attitudes envers l'éducation inclusive seraient positives (pour une analyse, voir Scior, 2011).

Comme l'indique la Figure 5, les analyses statistiques réalisées montrent que le handicap des élèves a bien une influence sur les attitudes des participant·es puisque celles-ci diffèrent selon le type de handicap considéré ( $F(3.49, 3482.92) = 144.47, p < .001, \eta_p^2 = .13$ ). Plus précisément, les comparaisons deux à deux révèlent que les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive pour les élèves ayant une déficience intellectuelle sont les plus négatives et diffèrent significativement de celles concernant les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme, les élèves ayant un handicap sensoriel, les élèves ayant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages et les élèves ayant un handicap moteur. Enfin, cette première analyse a également révélé que les participant·es qui connaissent le handicap ont également des attitudes plus favorables que ceux·celles qui ne le connaissent pas.

### Figure 5

*Attitudes du grand public envers l'inclusion des élèves en situation de handicap.*



En plus de ces premiers résultats, une analyse complémentaire a été menée afin d'examiner le type de scolarisation perçu par le public comme étant le plus pertinent pour les élèves, selon le handicap ou trouble dont ils·elles sont porteur·euses. Cette variable a été évaluée par une question à laquelle les participant·es devaient indiquer si (oui/non) « Il serait préférable pour eux·elles (NDLR : les élèves handicapé·es ou porteur·euses d'un trouble) de fréquenter l'école dans l'enseignement ordinaire » ou si « Il serait préférable pour eux·elles de fréquenter des écoles spéciales ».

Les résultats de l'analyse statistique réalisée ont confirmé que par rapport aux élèves présentant une déficience intellectuelle, les participant·es étaient 1.28 fois plus susceptibles de soutenir l'éducation inclusive pour les élèves porteur·euses d'un TSA dans le système d'enseignement ordinaire, 1.51 fois plus pour les élèves ayant un handicap sensoriel, 5.19 fois plus pour les élèves présentant un trouble des apprentissages et 17.81 fois plus (!) pour les élèves présentant un handicap moteur.

Globalement, et comme l'ont également mis en évidence les études précédentes, ces résultats indiquent que, comme nous le supposons, le public exprime des attitudes différencierées à l'égard de l'éducation inclusive selon le type de handicap dont les élèves sont porteurs. Les attitudes les plus négatives étant exprimées pour les élèves dont la situation de handicap semble exiger le plus d'efforts en termes d'aménagements pédagogiques et qui sont la cible d'une représentation particulièrement négative en termes de compétences (Rohmer & Louvet, 2011). Ces différences se retrouvent également quand il s'agit d'estimer la pertinence de la scolarisation en milieu ordinaire (par rapport au milieu spécialisé).

#### **a.v. Conclusion des études axe 1**

Les résultats de ce premier axe de recherche montrent tout d'abord que les attitudes des enseignant·es et du grand public à l'égard de l'éducation inclusive diffèrent selon le type de handicap des élèves. Bien que les attitudes envers l'inclusion des élèves avec des besoins éducatifs particuliers de manière générale semblent plutôt positives (tout en étant nuancées), la mention « élève porteur de troubles du spectre autistique » est celle qui génère les attitudes les plus négatives.

Dans leur ensemble, les résultats de ces quatre études mettent ainsi en lumière une résistance encore fortement présente quant à l'inclusion des élèves porteurs de TSA. Une telle résistance semble s'expliquer par les représentations stéréotypiques résidant dans les difficultés comportementales qui sont associées spontanément aux troubles du spectre autistique, des difficultés perçues très difficiles à gérer par les enseignant·es (Avramidis et al., 2000 ; Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Il est intéressant de noter que le fait de ne pas spécifier les difficultés des élèves porteurs de TSA conduit à des attitudes elles-aussi systématiquement plus négatives, conforme à celles exprimées pour les élèves avec des difficultés

comportementales. En d'autres termes, la représentation stéréotypée, partagée et véhiculées dans notre société, qui associe systématiquement les TSA aux troubles comportementaux semble générer *in fine* des attitudes plus négatives chez les enseignant·es qui à leur tour seront susceptibles d'impacter leurs intentions et comportements inclusifs dans la classe (Ajzen, 1991).

#### **a.vi. Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique (politique de santé publique, politique de l'autonomie, ...)**

De tels résultats invitent à questionner l'utilisation systématique du label « TSA » pour parler des élèves **dans le contexte scolaire**. En effet, l'utilisation de celui-ci semble amener les enseignant·es à penser les élèves porteurs de TSA comme une catégorie homogène d'individus, on parle notamment d'homogénéisation intracatégorielle, qui amène à nier leurs particularités. En effet, une telle dénomination n'introduit pas de variabilité par la précision de difficultés ou besoins, elle semblerait ainsi contribuer à l'activation d'une perception stéréotypée relativement homogène et négative des profils d'élèves porteurs de TSA, qui à son tour impacterait négativement les attitudes des enseignant·es quant à leur inclusion. Ainsi, le fait de se référer plutôt aux besoins éducatifs particuliers des élèves (par exemple, pour désigner un·e élève dyslexique comme celui qui a besoin d'une police d'écriture adaptée pour lire de manière autonome) à la place de leur handicap (i.e., dyslexique) les rendrait plus hétérogènes et différents ce qui pourrait améliorer les attitudes des enseignant·es en diminuant leur recours (inconscient) aux représentations stéréotypées. Se départir des simples dénominations usuelles des handicaps pour introduire de la variabilité dans les profils représente une piste particulièrement intéressante et pertinente pour améliorer les attitudes des enseignant·es (voir aussi Thomazet, 2012).

Par ailleurs, ces résultats nous semblent également inviter à ne pas seulement modifier la manière dont on parle des élèves mais aussi à repenser certaines organisations de la formation initiale et continue des enseignant·es, un facteur clé dans le développement d'attitudes positives à l'égard de l'éducation inclusive (Desombre et al., 2019 ; Lautenbach & Heyder, 2019 ; 2020 ; Tournaki & Samuels, 2016). Ainsi, ne pas proposer de formations spécifiquement axées sur un type de handicap, pourrait donc conduire les individus à chercher des informations plus personnelles et moins catégorielles au sujet de l'élève. En se focalisant sur les besoins et difficultés que l'élève rencontre plutôt que sur son handicap, cela aurait pour conséquence d'augmenter la variabilité qui leur est associée et pourrait contribuer à réduire les préjugés potentiels concernant ces élèves (Brauer & Er-rafiy, 2011) et œuvrer à la mise en place d'une scolarisation plus inclusive.

## **b. Axe 2 : Impact des normes et fonctions de l'école sur les attitudes et intentions des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers**

Quatre études menées dans le cadre de cet axe de recherche avaient pour but d'examiner l'influence du système éducatif sur les attitudes et comportements des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves ayant les besoins éducatifs particuliers (BEP). Comme évoqué dans la partie 1 de ce rapport, nous faisions l'hypothèse d'une incompatibilité entre la fonction de sélection et la mise en œuvre de l'éducation inclusive qui amènerait les enseignant·es à avoir des attitudes et comportements peu inclusifs. De plus, étant donné que la sélection des élèves est étroitement liée au principe méritocratique, omniprésent dans les systèmes éducatifs occidentaux (Batruch et al., 2019 ; Duru-Bellat, 2019 ; Mijs, 2016), l'influence des croyances que les enseignant·es français·es ont à l'endroit de la méritocratie scolaire a été également examinée. Ainsi, nous nous attendions à une association négative entre leurs croyances méritocratiques des enseignant·es et leurs attitudes envers l'éducation inclusive. Comme pour l'axe précédent, ces hypothèses ont été testées à la fois de manière qualitative en examinant le discours des enseignant·es au sujet des fonctions de l'école (étude 1b) et quantitative en testant les effets des croyances dans la fonction de sélection (étude 2) et en la méritocratie (étude 3) sur les attitudes et intentions d'adapter les supports pédagogiques aux besoins des élèves présentant un handicap (étude 4). Il est à noter qu'une cinquième étude visait à répliquer les résultats obtenus dans l'étude 3 auprès d'une population étudiante qui partage leur scolarité avec ces élèves. Comme l'étude 4 présentée dans l'axe 1, elle est périphérique au projet mais nous semble importante à partager dans ce rapport plus complet.

### **b.i. Étude 1b**

La première étude, qualitative, avait pour but (en plus d'étudier les perceptions d'inclusion des élèves avec TSA, étude 1a, axe 1) d'investiguer le discours des enseignant·es face à des politiques de sélection et inclusion.

**Méthodologie.** En plus des questions sur ce que les enseignant·es pensent au sujet de l'école inclusive, ils·elles devaient s'exprimer au sujet des fonctions de formation et de sélection à l'école :

*« Selon certains auteurs, l'école a une mission de formation, c.-à-d. de transmission des savoirs mais aussi une mission de sélection c.-à-d d'identification des élèves les plus aptes à recevoir des diplômes. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que vous pensez que l'école sert à ces deux missions ? Pouvez-vous développer ? »*

Le discours des 17 enseignant·es au sujet de la fonction de sélection a d'abord été analysé puis ensuite comparé à celui qu'ils et elles tiennent au sujet de l'éducation inclusive (voir résultat de l'étude 1a), ce, afin d'investiguer les liens potentiellement conflictuels entre leurs croyances dans la fonction de sélection et leurs attitudes.

**Résultats.** Dans un premier temps, cette étude met en évidence que certain·es participant·es ont des attitudes plutôt négatives à l'égard de la fonction de sélection, comme l'exprime par exemple ici l'un·e des répondant·es :

*« Oh c'est horrible de dire ça [la fonction de sélection] ! Je pense qu'il n'y a pas de fatalité alors certes notre rôle c'est de repérer les difficultés et aussi les enfants intellectuellement précoces qu'on doit pousser effectivement et ne pas les laisser de côté, mais je ne pense pas qu'il faille faire un tri. Tout le monde doit pouvoir s'élever on essaie de sortir de cette fatalité justement ».*

Toutefois, la mise en correspondance des discours entre les perceptions des enseignant·es envers sélection à l'école et l'inclusion tend à soutenir l'idée que lorsqu'un·e enseignant·e est défavorable à la sélection, il·elle est favorable à l'inclusion et vice-versa. Par exemple, l'un·e des répondant·es semble avoir des attitudes négative au sujet de la fonction de la sélection :

*« mais si c'est vraiment les deux missions de l'école je rends mon tablier tout de suite parce que je suis pas là pour la sélection .... je pense que l'école est surtout là pour les gamins qui ont du mal quoi. Mais si la deuxième mission c'est de faire de la sélection pour dire tel gamin va faire telles études. moi ça me choque hein. »*

Tout en exprimant une attitude positive au sujet de l'éducation inclusive :

*« Moi je pense que c'est [éducation inclusive] une bonne idée, moi j'y suis favorable mais concrètement à l'heure actuelle les enseignants n'ont pas toutes les billes en main pour aider les enfants à besoins éducatifs particuliers. »*

L'ensemble des verbatims (pour plus de détails voir Khamzina et al. 2021) apportent un soutien à l'idée d'une certaine incompatibilité entre les deux politiques. Celle-ci n'est pas massive mais elle semble bien présente.

### b.ii. Études 2 et 3

L'analyse thématique de discours des enseignant·es au sujet de la fonction de sélection et leurs attitudes envers l'éducation inclusive réalisée dans l'étude précédente appuient notre hypothèse selon laquelle il existerait une certaine incompatibilité entre ces deux politiques éducatives au sein de l'école française. Le but de l'étude 2 et 3 était de quantifier ce lien en testant les effets des croyances en la fonction de sélection (étude 2) et en la méritocratie (étude 3) sur leurs attitudes envers l'inclusion des élèves ayant les besoins éducatifs particuliers.

**Méthodologie.** Les participant·es pour les deux études (351 enseignant·es dans l'étude 2 et 524 enseignant·es dans l'étude 3) ont été invité·es à remplir un questionnaire en ligne. Leurs attitudes envers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (par exemple, « *Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités* », 3 items extraits de l'échelle originale de Mahat, 2008) ainsi que leurs croyances dans la fonction de sélection (par ex., « *Le système éducatif vise à repérer qui parmi les élèves d'une classe sont ceux·celles qui sont le plus aptes à poursuivre leur cursus* » ; 3 items extraits de l'échelle originale d'Autin et al., 2015) ont été mesurées de manière identique dans les deux études. En plus de cela, les croyances en la méritocratie scolaire ont été également mesurées dans l'étude 3 (par ex., « *À l'école, quand il y a une volonté, il y a un chemin* », 8 items, Wiederkehr et al., 2015). Des mesures démographiques telles que le sexe, l'âge et l'ancienneté des répondant·es ont été prises dans chaque étude. Les analyses pour les deux études ont été conduites en contrôlant l'influence statistique de ces données.

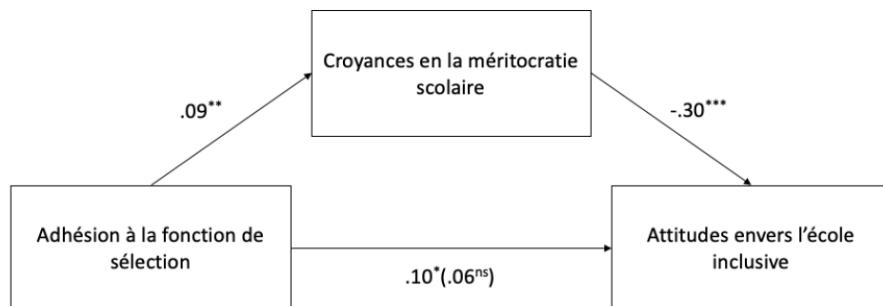
**Résultats.** Les résultats de l'étude 2 mettent tout d'abord en évidence une corrélation négative entre les croyances des enseignant·es dans la fonction de sélection et leurs attitudes envers la politique inclusive ( $\beta = -.12$ ,  $t(343) = -2.31$ ,  $p = .021$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). En d'autres termes, plus les enseignant·es croient que l'école doit sélectionner les meilleur·es élèves, moins favorables ils et elles sont envers l'éducation inclusive. Ce résultat apporte ainsi une première évidence, de manière quantitative, à l'hypothèse d'incompatibilité entre la fonction de sélection et la politique inclusive au sein des classes ordinaires.

De manière congruente, l'étude 3 met en évidence une relation négative entre les croyances méritocratiques et les attitudes des enseignant·es ( $\beta = -.28$ ,  $t(516) = -6.81$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .08$ ). Il s'avère ainsi que plus les enseignant·es croient en principe méritocratique de l'école, moins favorables ils et elles sont envers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, comme l'illustre la Figure 6, les croyances en la méritocratie scolaire joueraient un rôle médiateur dans l'effet des croyances dans la fonction de sélection sur les attitudes envers la politique inclusive ( $B = -.04$ , 95%IC [-.08, -.00]). En d'autres termes, plus

les enseignant·es croient dans la fonction de sélection de l'école, plus ils·elles croient en la méritocratie scolaire et moins ils et elles sont favorables à l'éducation inclusive.

### Figure 6

*Illustration du rôle médiateur des croyances méritocratiques des enseignant·es dans l'effet de la fonction de sélection sur leurs attitudes envers la scolarisation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers*



#### b.iii. Etude 5\*

Comme indiqué précédemment, dans un souci de répliquer et d'étendre ces résultats, nous avons réalisé une étude complémentaire testant cette hypothèse en nous focalisant non pas sur les enseignants mais sur un autre acteur de l'éducation inclusive, les autres élèves. Ainsi, dans le cadre d'une collaboration internationale (Jury & Elliot, en cours), nous avons mené une étude auprès d'étudiant·es américain·es. Celle-ci visait à mieux comprendre leur soutien à l'inclusion de leurs pairs en situation de handicap au sein de l'université.

**Méthodologie.** Conformément au protocole de l'étude 3 décrite précédemment, 293 étudiant·es ont dû compléter trois échelles mesurant leurs attitudes envers l'inclusion (Griffin et al., 2012), leurs croyances en la méritocratie scolaire (Wiederkehr et al., 2018) et leurs croyances en la fonction de sélection à l'université (Autin et al., 2015).

**Résultats.** Les résultats confirment ceux obtenus dans l'étude 3. Plus les étudiant·es adhèrent à l'idée qu'il y a de la sélection à l'université, moins ils et elles sont favorables à la participation de leurs pairs en situation de handicap à l'université, ( $\beta = -.21$ ,  $t(277) = -4.48$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .06$ ). Comme les enseignants, il s'avère ainsi que plus les étudiant·es croient en principe méritocratique de l'université, moins favorables ils et elles sont envers l'inclusion des étudiants en situation de handicap, ( $\beta = -.28$ ,  $t(277) = -5.78$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .10$ ). Les résultats de l'analyse de médiation réalisée confirment que ce lien négatif s'explique, en partie, par leurs croyances en la méritocratie scolaire ( $B = -.06$ , 95%IC [-.09, -.02]). Ainsi, tout se passe comme si, le fait d'autoriser certain·es étudiant·es avec des particularités à participer socialement était perçu comme trop injuste par leurs pairs ordinaires dans un contexte de compétition.

#### b.iv. Étude 4

Les études précédentes ont particulièrement examiné les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion des élèves à BEP ainsi que l'effet de leurs croyances méritocratiques et des fonctions de l'école sur celles-ci. Qu'en est-il des intentions des enseignant·es à adapter leurs supports pédagogiques aux besoins de tous les élèves de leurs classes ? Ainsi, l'étude 4 avait pour but de s'intéresser davantage aux intentions comportementales des enseignant·es français·es à travers le recours à du matériel pédagogique adapté aux besoins éducatifs particuliers d'un élève (et notamment avec un TSA). Plus particulièrement, nous nous attendions à ce que cette intention puisse varier en fonction de la phase du processus d'apprentissage (phase d'apprentissage versus phase d'évaluation des acquis).

En effet, nous supposions que la fonction de sélection s'exprime particulièrement lorsque les enseignant·es doivent évaluer la performance de chaque élève (Autin et al., 2015 ; 2019). En se basant sur les résultats des études 2 et 3 qui mettent en évidence l'incompatibilité entre les croyances des enseignant·es dans la fonction de la sélection et leurs attitudes vis-à-vis de l'éducation inclusive, nous suggérions qu'une telle incompatibilité se traduirait par une intention moins élevée des enseignant·es à adapter leurs supports pédagogiques lors de l'évaluation par comparaison à la phase d'apprentissage d'une leçon.

**Méthode.** 600 enseignant·es du premier degré avec une moyenne d'âge de 43,4 ans ont répondu à un questionnaire en ligne. Il leur a été présenté une situation fictive d'enseignement portant sur un cours au CM1 dont la compétence visée était l'identification des informations explicites d'un texte et le traitement de l'implicite. Une description d'une classe de 25 élèves ayant des niveaux scolaires hétérogènes tant pour les compétences disciplinaires que pour les compétences transversales leur était ensuite faite. Parmi ces élèves se trouvait P., présenté comme ayant « des difficultés persistantes d'attention et de compréhension notamment lors de la lecture des consignes et des textes ».<sup>6</sup>

À la suite de la présentation de P., les participant·es ont été invité·es à indiquer leur intention d'utiliser plusieurs supports pédagogiques afin de travailler (phase d'apprentissage) et évaluer (phase d'évaluation) la compétence visée, notamment pour P. Différentes versions de matériel (voir Figure 7) pour les deux phases leur ont été présentées (matériel adapté ou non adapté aux besoins de P.). Ils et elles devaient alors utiliser une échelle en 5 points (où 1

<sup>6</sup> Dans cette étude, nous avions également pour projet de tester l'effet du label associé aux difficultés présentées par l'élève. Ainsi, ces difficultés persistantes étaient soit expliquées en termes de besoins éducatifs particuliers ou par un trouble du spectre autistique. L'idée était que l'explication en termes de TSA susciterait plus de difficultés pour l'expression d'intention d'adaptation. Cependant, cela n'a pas eu d'effet ni sur les attitudes des enseignant·es ( $p = .952$ ) ni sur les leurs intentions à adapter les supports pédagogiques ( $p = .331$ ). Mais à la lecture des commentaires libres, il apparaît que notre vignette « besoins » a pu être interprétée comme la vignette « TSA ».

indiquait « pas du tout d'accord » et 5 « tout à fait d'accord ») pour indiquer leurs intentions d'utiliser le dit matériel.

### Figure 7

*Matériel pédagogique non adapté (à gauche) et adapté (à droite) aux besoins de P. pour l'évaluation de la compétence visée pendant la leçon.*



**Lire des textes qui décrivent  
Une riche cité**

**Vocabulaire**

1. Lagune étendue d'eau séparée du large par une bande de sable.  
2. Palina potosu décoré auquel on attache la gondole.

Viviane Battaïb, Venise, La cité des Doges, Éditions Gallimard



Chapitre 3



**Lecture CM1 : Je m'entraîne à comprendre un texte qui décrit.**

- Les consignes :

1. Lis le texte **une première fois** en soulignant tous les mots difficiles à comprendre ou à lire. Nous les expliquerons.
2. Lis le texte **une seconde fois** en t'arrêtant à chaque changement de couleur. Raconte-toi ce que tu comprends avant de continuer.
3. Lis le texte **une troisième fois** en entier.

**● Le texte : Une riche cité**

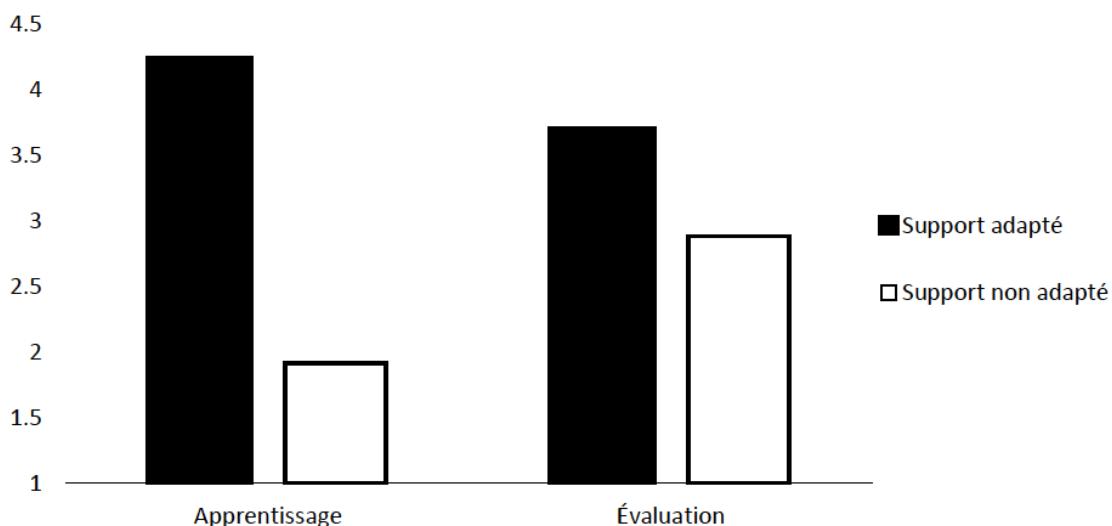
Les riches marchands vénitiens ont construit leurs demeures sur les rives du Grand Canal, là où les bateaux accostaient avec la marchandise venue d'Orient. Ils n'ont pas construit de maisons forteresses car, pour se protéger, il suffisait à Venise d'ôter les balises de la lagune pour que l'ennemi s'enfasse. Ils ont construit de somptueux palais qui leur ont servi d'habitations et aussi d'entrepôts et de bureaux. Le seul souci des marchands a été d'étaler leurs richesses par vanité mais aussi pour la gloire de leur cité. Les façades principales ont d'abord été recouvertes de fresques, puis de plaques de marbres polychromes, et même d'or. A la palina\*, peinte aux couleurs des familles nobles, était attachée la gondole, carrosse aquatique des maîtres. Posséder la plus prestigieuse gondole était aussi un sport national au point que des lois sévères ont été promulguées pour limiter leur luxe lapageur. Près de deux cents palais, que l'on désigne encore par le nom des grandes familles nobles, se reflètent dans l'eau du Grand Canal, "la plus belle rue du monde." Chacun a ses secrets, ses grandes et petites histoires.

Viviane Battaïb, Venise, La cité des Doges. Éditions Gallimard Jeunesse, 2007

**Résultats.** Tout d'abord, cette étude montre que les participant·es indiquent une plus grande intention de choisir le support adapté ( $M = 3.97$ ,  $ET = 1.09$ ) par comparaison au support non adapté aux besoins de P. ( $M = 2.40$ ,  $ET = 1.21$ ),  $F(1, 597) = 341.31$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .06$ ). Cependant, cette différence varie significativement selon la phase éducative,  $F(1, 597) = 682.10$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .53$ . Plus précisément, les répondant·es ont une plus grande intention de choisir pendant la leçon le matériel adapté aux besoins de P. par rapport au matériel non adapté (différence des moyennes = 2.32,  $t(1142) = 30.17$ ,  $p_{bonferroni} < .001$ ), la magnitude de la différence est plus faible lorsqu'il s'agit de l'évaluer, tout en restant significative (différence des moyennes = -.81,  $t(1142) = -10.51$ ,  $p_{bonferroni} < .001$ ). En d'autres mots, ces résultats indiquent que les enseignant·es sont moins enclin·es à utiliser le matériel adapté à un élève ayant des besoins éducatifs particuliers lorsqu'il s'agit d'évaluer la compétence que lorsqu'il s'agit de la faire apprendre (voir Figure 8 ci-dessous).

**Figure 8**

*Intentions des enseignant·es d'utiliser les supports adaptés ou non adaptés aux besoins de P. en fonction de la phase d'apprentissage ou de l'évaluation*



#### **b.v. Conclusions de l'axe 2**

Le but de cet axe de recherche était d'examiner les effets de l'adhésion des enseignant·es à la fonction de sélection de l'école et leurs croyances en la méritocratie scolaire sur leurs attitudes personnelles à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves ayant des BEP. Les études de cet axe confirment notre hypothèse sur l'incompatibilité en indiquant que la perspective de sélectionner les élèves semble avoir un effet plutôt négatif sur les attitudes et intentions des enseignant·es à inclure des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires (mais aussi de leurs pairs étudiants). En d'autres mots, il semble que les missions que poursuit le système éducatif puissent être quelques peu antagonistes et contribuent à rendre difficile la participation de tous les élèves.

Dans le cadre de l'obtention d'une prolongation du financement, nous avons proposés de mener deux nouvelles études sur cette hypothèse de la difficile articulation entre sélection et inclusion au-delà du contexte de l'école. Plus particulièrement, nous avons voulu tester l'incompatibilité identifiée quant à l'insertion professionnelle des travailleurs avec un trouble du spectre autistique (voir partie c.).

#### **b.vi. Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique (politique de santé publique, politique de l'autonomie, ...)**

Les résultats obtenus dans cet axe, même s'ils demandent à être consolidés par de nouveaux travaux empiriques, apportent un éclairage particulièrement important pour la communauté scientifique, mais aussi les acteurs et actrices de terrain au sein de l'éducation nationale. En effet, l'incompatibilité entre la fonction de sélection et la politique d'inclusion qui

y apparaît signale notamment que le contexte social et idéologique est tout aussi important dans la mise en place d'une école pleinement inclusive. Alors que les recherches précédentes se sont centrées sur le rôle important que jouent les facteurs personnels liés aux étudiant·es et enseignant·es dans la détermination des attitudes et comportements inclusifs de ces derniers (Avramidis et al., 2002 ; de Boer et al., 2012), nos études indiquent que des facteurs comme les normes institutionnelles (notamment à travers des fonctions de l'École) doivent être également prises en compte lorsqu'il s'agit de comprendre la résistance face à l'inclusion des élèves à BEP. Ainsi, alors qu'il est souvent avancé que la mise en place d'une école inclusive dépendrait des moyens et de la formation des enseignant·es (Rattaz et al., 2013 ; Desombre et al., 2018 ; Tournaki & Samuels, 2016), nos études laissent entendre qu'omettre le contexte et les valeurs portés par le système serait une erreur. Il nous semble alors qu'en montrant notamment que la mise en œuvre d'une politique inclusive peut être empêchée par le fonctionnement sélectif du système éducatif, ces résultats invitent l'ensemble des membres de la communauté éducative à réfléchir à ce que vise vraiment l'École. Si les responsables pourraient, à raison, pointer qu'il n'est pas fait mention de sélection dans les textes (sauf à partir de l'université), il n'empêche que les enseignant·es semblent conscient·es de ce rôle qu'ils et elles jouent au quotidien (par ex. à travers les évaluations et la quantification du mérite individuel). Un travail de sensibilisation à cette ambiguïté semble nécessaire.

Une manière de la résoudre passerait peut-être aussi par la poursuite de l'évolution des pratiques évaluatives. En effet, alors que la fonction de sélection est associée à l'évaluation normative (celle qui favorise la comparaison entre élèves, Autin et al., 2015), on sait depuis longtemps que d'autres formes d'évaluations existent et peuvent être mobilisées. Par exemple, le recours plus systématique, voir incité à des pratiques d'évaluation formative, centrées sur les processus d'apprentissages et le progrès des élèves (Black & William, 1998 ; Autin et al., 2015), pourrait éloigner cette perspective de comparaison et de sélection. La crainte de la rupture du principe méritocratique serait alors moins saillante et pourrait rendre plus acceptables les aménagements et adaptations lors de ce temps fondamental de la vie de l'élève. Si cette proposition demande à être testée empiriquement, elle nous semble une voie prometteuse pour soutenir la participation de toutes et tous au sein des classes.

### **c. Axe 3 : Sélection et inclusion au-delà du cadre de l'école : la question de la participation au sein du monde du travail**

Si l'inclusion des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme est difficile à l'école (Rattaz et al., 2020), il en va de même dans le monde du travail. Dans le cadre de la prolongation de ce travail de recherche, nous avons voulu étendre l'hypothèse d'incompatibilité entre sélection et inclusion à un contexte où la sélection est particulièrement forte du fait de la compétition omniprésente entre les structures, le monde du travail. Plus précisément, nous voulions investiguer la mesure dans laquelle un travailleur avec un TSA pouvait se voir soutenu dans son évolution professionnelle, particulièrement lorsque la sélection est forte et qu'il a bénéficié d'aménagement de son poste de travail. En effet, comme défendu précédemment, si l'inclusion passe par la mise en place d'aménagement des conditions de scolarisation, il en va de même pour les postes de travail. Dès lors, nous nous interrogeons si comme pour les élèves, les travailleurs bénéficiant de ces aménagements pouvaient être moins bien perçus par leurs pairs ordinaires, surtout dans un contexte de forte pression au résultat. Nous avons ainsi mené deux études supplémentaires examinant cette question. Ces deux études ayant un protocole très similaire, nous allons les présenter ensemble dans un seul et même bloc.

**Méthodologie.** Dans ces deux études, 713 individus tout-venant, recrutés en ligne, étaient invités à jouer le rôle d'un coordonnateur examinant les demandes de promotion de deux salariés, dont un avec un TSA. Il s'agissait d'une situation fictive tout comme les dossiers des candidats. Ainsi, les participants devaient prendre connaissance d'une évaluation supposément réalisée par le supérieur hiérarchique du candidat avant de rendre leur décision.

Pour la moitié des participants, il était fait mention dans le rapport d'évaluation que le salarié avec un TSA bénéficiait d'un aménagement de ses objectifs de travail ; pour l'autre moitié, rien n'était dit. En outre, les possibilités de promotion (c.-à-d., limitées vs. illimitées) et le caractère méritocratique du choix (c.-à-d., politique valorisant le mérite individuel vs. pas de politique particulière) étaient également manipulées. A la suite de la lecture de l'ensemble des éléments, il était demandé aux participants d'indiquer la mesure dans laquelle ils soutenaient la demande de promotion des deux candidats ainsi que la compétence qu'ils percevaient chez eux (*Dans quelle mesure le candidat 1/le candidat 2 pourrait être perçu : Compétent, Capable, intelligent...*)

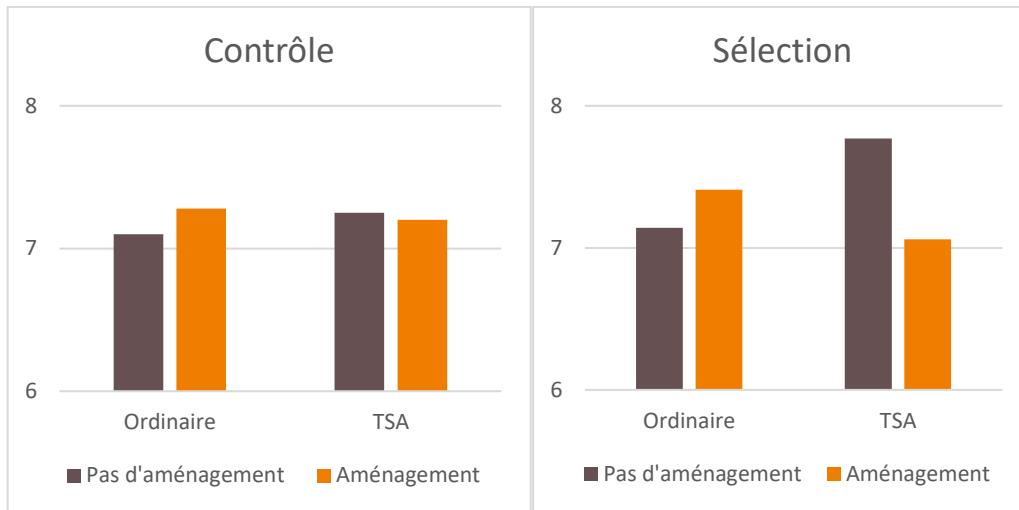
**Résultats.** L'analyse des données récoltées pour ces deux études font apparaître un pattern cohérent de résultats, tant sur le soutien pour la promotion du candidat que pour la compétence qui lui était accordée.

Ainsi, contrairement à nos hypothèses, le travailleur avec un TSA tend à être davantage soutenu pour la promotion que le travailleur ordinaire. Néanmoins, cet avantage s'étoile dans l'étude 1 ( $F(1, 274) = 8.02, p = .005, \eta_p^2 = .02$ ) comme dans l'étude 2 ( $F(1, 383) = 4.62, p = .03, \eta_p^2 = .01$ ) dès lors que son poste de travail a été aménagé. En outre, il apparaît que ce moindre soutien tend à se manifester d'autant plus clairement que la politique de l'entreprise se revendique comme sélective (étude 1,  $F(1, 274) = 3.14, p = .08, \eta_p^2 = .01$ ) ou méritocratique (étude 2,  $F(1, 383) = 3.14, p = .08, \eta_p^2 = .00$ , voir figures 9 et 10 ci-dessous). Au niveau de la compétence perçue, il apparaît là aussi que celle-ci soit, contrairement à nos hypothèses, celle-ci soit plus importante chez le travailleur TSA que chez le travailleur ordinaire mais que cet avantage disparaît lorsque le travailleur avec un TSA a bénéficié d'une adaptation (seulement dans l'étude 2,  $F(1, 383) = 9.08, p = .003, \eta_p^2 = .02$ , et indépendamment de la politique de l'entreprise cette fois).

Il est à noter que si les résultats de ces travaux sont cohérents avec ceux présentés précédemment, il faut qu'ils soient consolidés par de nouvelles études avant d'envisager d'éventuelles implications pour le monde du travail.

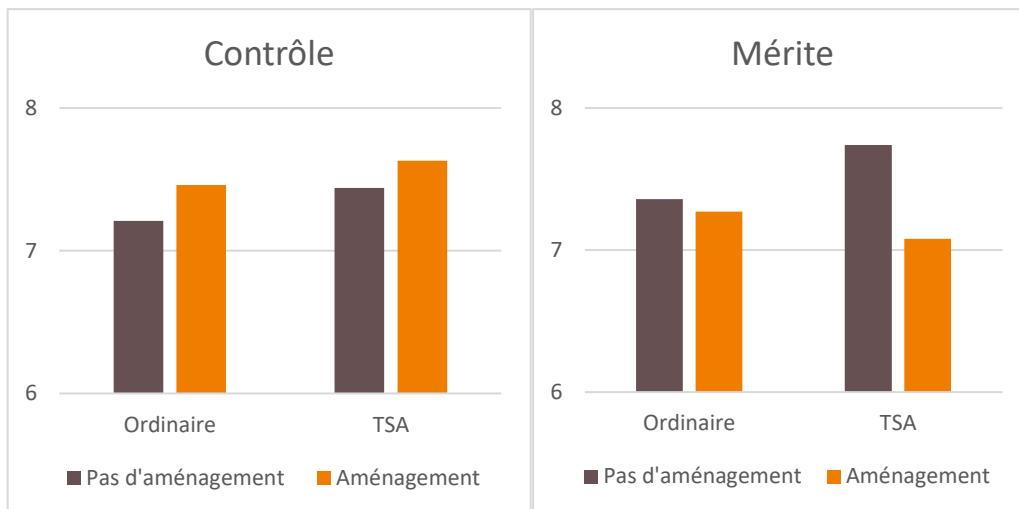
**Figure 9**

*Soutien à la promotion des candidats (sur 10) en fonction de la présence d'un aménagement et d'une sélection au sein de l'entreprise (étude 1)*



**Figure 10**

*Soutien à la promotion des candidats (sur 10) en fonction de la présence d'un aménagement et de la promotion du mérite individuel au sein de l'entreprise (étude 2)*



## d. Synthèse des résultats de recherche

| Axes   | Études | Public cible                                    | Interprétation des principaux résultats  | Conclusion   |
|--|--------|---|--|--|
| Axe 1 : Quelles attitudes présentent les enseignant·es français·es à l'égard de l'éducation inclusives ?   | 1      |   | Peur de l'inclusion des élèves avec un TSA   |  |
|  | 2      | Enseignant·es<br>(N = 17+ 311 +1064<br>= 1392)  | Moindre support à la scolarisation des élèves avec TSA chez les enseignants ordinaires et spécialisés par rapport à d'autres profils   | Conformément aux résultats d'autres pays, il y a bien une réticence forte à la scolarisation des élèves avec un TSA par rapport à d'autres profils dans le contexte français. Il y a un travail important à mener pour favoriser leur pleine participation (par ex. réfléchir à l'utilisation de l'étiquette TSA). |
|  | 3      |   | Moindre support à la scolarisation ordinaire des élèves TSA avec difficultés de comportement   |  |
|  | 4      | Tout-venant<br>(N = 1001)                       | Moindre support à la scolarisation ordinaire des élèves avec un TSA ou une T21   |  |
| Axe 2 : Impact des normes et fonctions de l'école sur les attitudes et intentions des enseignant·es à l'égard de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers | 1      |   | Inadéquation dans le discours entre sélection et inclusion   |  |
|  | 2      | Enseignant·es<br>( N =<br>17+351+524+600= 1492) | Association négative entre sélection à l'école et soutien à la politique inclusive   | La pleine participation des élèves à BEP au sein de l'école ordinaire semble empêchée par le fonctionnement sélectif du système éducatif et l'omniprésence du discours méritocratique. Ces résultats invitent à réfléchir quant aux missions que vise l'École.   |
|  | 3      |   | Association négative entre sélection à l'école et soutien à la politique inclusive expliquée par la crainte d'une sélection moins méritocratique   |  |
|  | 4      |   | Moindre intention d'utiliser des aménagements adaptés aux besoins d'un élève à BEP lorsqu'on doit l'évaluer plutôt que lorsque l'on doit lui apprendre   |  |
|  | 5      | Etudiant·es<br>d'université<br>(N = 293)        | Association négative entre sélection à l'université et soutien à la participation d'étudiants en situation de handicap expliquée par la crainte d'une sélection moins méritocratique           | Les résultats de ces deux axes nous semblent renforcer le besoin de formation et de communication autour de ce que vise l'éducation inclusive.   |
| Axe 3 Sélection et inclusion au-delà du cadre de l'école : la question de la participation au sein du monde du travail   | 1      |   | Moindre soutien à l'avancement professionnel d'un travailleur avec un TSA lorsqu'il a bénéficié d'un aménagement de son poste de travail et que les possibilités de promotion sont limitées.   | L'incompatibilité constatée dans l'axe 2 se retrouve également dans le monde du travail puisque les gens peuvent être amenés à penser que bénéficier d'aménagements de son poste de travail peut représenter une injustice par rapport à aux autres.   |
|  | 2      | Tout-venant<br>(N = 302+411 = 713)              | Moindre soutien à l'avancement professionnel d'un travailleur avec un TSA lorsqu'il a bénéficié d'un aménagement de son poste de travail et que la sélection doit se faire méritocratiquement. |  |
|  |        |   |  | Comme à l'École, un travail d'éducation quant à ce qu'est l'inclusion semble à mener sur les lieux de travail.   |

Note. BEP = Besoins éducatifs particuliers ; TSA = Trouble du spectre de l'autisme ; T21 = Trisomie 21 ; N = nombre de participants

### 3) Analyse du projet : difficultés, apports, limites et perspectives

#### a. Apports pour la recherche en matière de production de connaissances scientifiques et perspectives

Les études réalisées dans le cadre ce projet de recherche nous semblent permettre de mieux comprendre aujourd’hui les barrières à la mise en œuvre de l’éducation inclusive et ouvrent dès lors des perspectives de recherches, mais aussi d’actions auprès des professionnel·les de l’éducation. A ce titre, elles nous semblent représenter un apport notable à la communauté scientifique sur plusieurs points.

Tout d’abord, comme le montrent les résultats des études de l’axe 1 (et comme cela avait pu être déjà mis en évidence au niveau international), les enseignant·es français·es semblent être résistant·es à l’inclusion des élèves présentant un TSA et ceci notamment à cause des difficultés comportementales qu’ils et elles projettent envers ce type de handicap. Toutefois, le fait de montrer que ces attitudes négatives peuvent varier selon justement les difficultés associées au profil de l’élève ouvre la voie à venir plus explicitement tester empiriquement le fait de ne plus utiliser les labels diagnostiques (ici TSA) mais davantage les besoins éducatifs particuliers pour parler de l’élève. En effet, comme l’avaient suggéré Brauer et Er-rafiy (2011), le fait de communiquer des informations plus individualisantes sur un membre d’un groupe stigmatisé permet de réduire les préjugés et la discrimination à l’encontre de cette personne. Les résultats de l’étude 3 nous semblent donc ouvrir des perspectives particulièrement intéressantes en invitant les équipes de recherches à tester expérimentalement et de manière rigoureuse la manière dont l’utilisation des besoins éducatifs particuliers pourraient permettre de faire progresser la scolarisation de ces élèves.

Touchant le fonctionnement du système éducatif, nos études nous permettent de constater que l’éducation inclusive, telle qu’elle est actuellement organisée au sein du système français, ne serait peut-être pas pleinement en adéquation avec certaines missions de ce dernier. Ainsi, nos résultats offrent une nouvelle clé de compréhension quant aux barrières qui se dressent devant la mise en place de cette dernière. En indiquant empiriquement que plus les enseignant·es croient que l’école a pour fonction de sélectionner les meilleur·es élèves en se basant sur leur mérite, moins ils·elles sont favorables envers l’inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (y compris des élèves présentant TSA) mais aussi en mettant en évidence leurs moindres intentions d’utiliser des adaptations pédagogiques lors d’évaluation (par comparaison aux leçons), nos données viennent corroborer des hypothèses émises il y a plusieurs années déjà mais n’ayant jamais fait l’objet d’un test empirique (voir par ex., Barton & Slee, 1999).

Si ces résultats demandent à être répliqués et appuyés par de nouvelles expérimentations (comme l’étude 2 prévue initialement dans le projet, voir tableau 1 ci-après),

ils ouvrent d'autres perspectives particulièrement importantes pour comprendre comment, par exemple, les aménagements peuvent jouer un rôle contre-productif dans la mise en œuvre des politiques inclusives. En effet, si l'utilisation des adaptations pédagogiques semblent difficile pour des raisons de ruptures méritocratiques (comme le suggèrent les résultats de l'axe 3), c'est probablement que celles-ci sont perçues comme contribuant à la réussite d'individus qui n'étaient pas censés réussir jusque-là (Rohmer & Louvet, 2011). A ce titre, de telles adaptations risqueraient de rendre le travail de sélection plus compliqué pour les enseignant·es mais aussi de menacer l'ordre établi. Dès lors, pour rétablir le *statu quo* (ce que les individus sont très motivés à faire), nous n'aurions pas d'autres choix que d'utiliser les actions et pratiques « réparatrices » (Bonnot & Vernier, 2017 ; Jost, 2019, pour un exemple à l'école voir Batruch et al., 2017). En psychologie sociale, ce phénomène s'appelle *backlash* et peut être défini comme une sanction sociale à l'égard d'individus qui ne se comportent pas conformément aux attentes que les individus ont à leur égard (Rudman et al., 2012).

Finalement, nos résultats rappellent à la communauté scientifique que pour comprendre les réticences à l'égard de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, il est primordial de se déplacer des caractéristiques de l'élève ou de l'enseignante habituellement étudiées pour comprendre comment le contexte social et idéologique peut également jouer un rôle. Ainsi, alors qu'il est régulièrement avancé que la mise en place d'une école inclusive dépendrait uniquement des moyens et de la formation des enseignant·es (Rattaz et al., 2013 ; Desombre et al., 2018 ; Tournaki & Samuels, 2016), nos études laissent entendre que cela ne serait pas possible sans une réflexion et un changement profond de culture au sein de l'École.

### **b. Limites des résultats et difficultés dans la conduite du projet**

Bien que les études menées dans le cadre de ce projet de recherche l'aient été de manière rigoureuse, il est important de noter que celles-ci sont en partie de nature corrélationnelle nous invitant à la prudence quant à la formulation de nos conclusions ou même recommandations. En outre, il est important de noter que nos résultats ont été obtenus dans un contexte particulier (c.-à-d., la France), un contexte dans lequel les transformations de l'École sont assez récentes par rapport à d'autres pays européens (par exemple, en Italie, Saloviita & Consegnati, 2019). De ce fait, il est possible que nos résultats ne se répliquent pas nécessairement dans d'autres pays. Ce constat nous amène à inviter les chercheur·ses à développer des collaborations dans une perspective d'éducation comparée afin de tester la robustesse des liens entre fonction de sélection, méritocratie et inclusion dans, par exemple, d'autres contextes européens.

Finalement et comme en témoigne les éléments présentés dans le rapport, ce projet n'a pas rencontré de difficultés particulières. Un nombre conséquent d'études ont pu être menées et ce, malgré la situation sanitaire. En effet, le format des études réalisées, majoritairement en ligne, a permis de solliciter les participant·es même dans les conditions

difficiles que nous avons rencontrées. Toutefois, trois points de vigilance peuvent être mentionnés :

Premièrement, il est à noter que même si le nombre d'enseignants ayant participé est important, le recrutement de ce public est parfois extrêmement difficile. Cela se matérialise par des institutions parfois peu enclines à communiquer les études à leur personnel. Un travail de proximité avec les rectorats pourrait peut-être permettre d'être moins exposé aux difficultés de recrutement.

Deuxièmement, et par souci de transparence, il nous semble juste d'indiquer que le porteur de projet a rencontré des difficultés dans la mise en place d'une dynamique collective avec les différents partenaires impliqués dans le projet. En effet, le travail présenté ici est principalement le fruit d'une collaboration plus restreinte qu'escompté. Pouvoir fédérer les forces engagées dans une dynamique collective de travail est un axe de développement professionnel pour le porteur du projet.

Troisièmement, le tableau 1 ci-dessous illustre le décalage qui peut exister entre les études prévues et celles réalisées finalement. Les résultats obtenus et les circonstances de réalisation des études ont parfois rendu difficile la conformité à ce plan initial. Si nous pensons que le décalage raisonnable n'enlève pas pour autant de qualité aux études réalisées et aux connaissances obtenues, il n'en reste pas moins que le financeur pourrait le percevoir autrement et nous invite à une vigilance accrue dans la planification et la conduite des études.

**Tableau 1**

*Différences entre les études planifiées et celles réalisées*

| Études planifiées  | Réalisées | Différences   | Explication  |
|--|-----------|---|--|
| 1. Lien entre la fonction de sélection et les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive   | Oui       | Alors qu'une seule étude était prévue sur cette question dans le projet, 3 ont été finalement réalisées.  | Dans le cadre d'un contexte de crise de la réplication en psychologie sociale, nous avons voulu répliquer nos résultats et avons ainsi décidé de ne pas nous contenter de la seule 1 mentionnée initialement.  |
| 2. Effet de la fonction de sélection sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive et sur leurs intentions de recours à des adaptations pédagogiques pour un élève avec TSA | Non       | Réalisation de 4 études sur les attitudes quant à la scolarisation des élèves avec un TSA.  | Comme indiqué ci-dessus, la volonté de répliquer nos résultats avant d'engager ce protocole de recherche a consommé beaucoup de ressources (temps et participants) qui nous ont rendu difficile la construction de ce protocole.<br><br>Toutefois, en parallèle, et comme également indiqué dans la case adjacente, nous avons malgré tout pu mener plusieurs études pour mieux comprendre les attitudes spécifiques à l'endroit de la scolarisation des élèves avec un TSA. Ces études non prévues initialement nous ont fourni des éléments très précieux pour mieux appréhender les défis associés à la scolarisation ordinaire de ce public. |
| 3. Effet du contexte d'évaluation sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive et sur leurs intentions de recours à une évaluation adaptée                                 | Oui       | Le protocole a été ajusté par souci d'être plus conforme aux activités de l'enseignant. Un nombre plus important de participant·es a été recruté. | Souci écologique. Être plus proche de l'activité enseignante.  |
| 4. Menace de l'ordre établi et perception de l'étudiant.   | Non       | Réalisation de 2 études sur l'inclusion des travailleurs avec un TSA dans le monde professionnel.   | L'avancement du projet (avec une centration sur l'étude des attitudes notamment) mais aussi la volonté de sécuriser les résultats nous ont empêché de mener ces études dans le temps imparti. Néanmoins, sur la base des résultats obtenus dans les autres études, le porteur du présent projet a pu obtenir un financement ANR qui a finalement permis de mener des études proches de celles-ci. Le soutien de l'IRESP y sera d'ailleurs mentionné en cas de publications des données.  |
| 5. Menace de l'ordre établi et corrections de copies.  | Non       |   | Il est également à noter que la prolongation du financement, cumulée à l'obtention de l'ANR, a permis la réalisation des études non prévues et présentées ici dans l'axe 3.  |

## 4) Stratégies de valorisation scientifique et de diffusion des résultats

Les travaux réalisés au sein de ce projet ont fait l'objet d'une valorisation et d'une communication importante auprès des communautés scientifiques et enseignantes. Ci-dessous sont recensées l'ensemble des publications et communications dont ce travail a fait l'objet. Il est à noter que toutes les publications (articles et chapitres d'ouvrage) ont été rendues pleinement accessibles et peuvent être téléchargées par toutes et tous directement depuis le site internet de du porteur de projet.

### a. Publications à destination de la communauté scientifique

(5) Khamzina, K., Desombre, C., & Jury, M. (2023). French teachers' attitudes towards inclusive education and intentions to use accommodated materials in learning and assessment: the impact of label. *European Journal of Education, in press*.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12553>

(4) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education, 106*, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>

(3) Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders, 83*, 101746.

<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

(2) Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education, 6*, 655356.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>

(1) Jury, M., Khamzina, K., Perrin, A.-L., Serour, N., & Guichardaz, E. (2021). What does the French public think about inclusive education?. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 46*(4), 362-369. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1863773>

### b. Publications à destination de la communauté enseignante

(3) Jury, M., Khamzina, K., Aelenei, C., Stanczak, A., Pironom, J., Desombre, C., Toczek-Capelle, M.-C., & Rohmer, O. (2022). La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de la sélection et du backlash. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l'inclusion scolaire*. Presses Universitaires de Bruxelles.

(2) Perrin, A.-L., Serour, N., Khamzina, K., Guichardaz, E., Desombre, C., Rohmer, O., & Jury, M. (2022). Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : Rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l'inclusion scolaire*. Presses Universitaires de Bruxelles.

(1) Jury, M. (2021). Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ? *The Conversation*.

### **c. Communications à la communauté scientifique**

(6) Khamzina, K., Menge, S., Jury, M. (2022, Avril). Evaluation en contexte inclusif: étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté [Paper presentation]. ADMEE, Point-à-Pitre, France.

(5) Jury, M., Khamzina, K., Ducreux, E., Desombre, C. (2021, August). *Inclusive education and assessment: Teachers' intentions to use an accommodate teaching material* [Paper presentation]. EARLI 2021 – Virtual Conference.

(4) Jury, M., Khamzina, K., & Desombre, C. (2021, August). *Is inclusive education meritocratic enough? The incompatibility between the selection function and the inclusive education policy*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Conference, online,

(3) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., Desombre, C. (2021, April). *Select or include: Links between selection function and teachers' attitudes toward inclusive education* [Paper presentation]. 2021 American Educational Research Association Annual Meeting, Orlando, United States of America - Virtual Conference.

(2) Jury, M., Khamzina, K., Ducreux, E., Desombre, C. (2020, August). *The incompatibility between selection and inclusive education* [Paper presentation]. EARLI, SIG 15 Conference 2020, London, United Kingdom – Virtual Conference.

(1) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre C. (2020). L'incompatibilité entre la fonction de sélection du système éducatif et l'école inclusive. In M. Jury, M. Popa-Roch & O. Rohmer (Chairs), *Apports de la psychologie sociale à la compréhension des attitudes et jugements négatifs à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte d'école inclusive* [Symposium]. ADRIPS, 13ème Congrès International de Psychologie sociale en Langue Française - Virtual Conference. <https://osf.io/mt7cb/>.

#### d. Communications à la communauté enseignante

- (3) Jury, M. (2021, Décembre). *L'école inclusive : Qu'en dites-vous ?*. Communication présentée à l'Observatoire de l'Education et de la Formation (OBSEF), Lausanne, Suisse.
- (2) Jury, M. (2019, Octobre). *Étude des freins et leviers à la scolarisation inclusive : Apports de la psychologie sociale*. Communication présentée à la Fabrique des Ateliers Académiques (CSEN), Clermont-Ferrand, France.
- (1) Jury, M. (2019, Juin). *Les attitudes des enseignant·es vis-à-vis de l'inclusion des élèves avec TSA : rôle des facteurs personnels et contextuels*. Communication présentée à une Journée d'études « Inclusion des élèves avec troubles du spectre autistique. Où en sommes-nous ? Que savons-nous ? », Lille, France.

#### e. Tableau de synthèse de la diffusion et de la communication des résultats de ce projet de recherche

| Type   | Quantité |
|--|----------|
| Publications à destination de la communauté scientifique | 6        |
| Publications à destination de la communauté enseignante  | 3        |
| Communications à la communauté scientifique              | 6        |
| Communications à la communauté enseignante*              | 3        |

Il est à noter qu'outre ces communications ciblées, tous les résultats obtenus dans ce projet font l'objet de présentation en formation initiale et continue des enseignant·es (par ex., Certificat d'Aptitudes aux Pratiques Professionnelles de l'Éducation Inclusive, Master Sciences de l'Éducation, parcours Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers)

L'ensemble des publications mentionnées ici sont à retrouver en annexe du présent rapport de recherche.

## 5) Conclusion

L'objectif général de ce projet de recherche était de comprendre les freins à la scolarisation ordinaire des élèves avec un trouble du spectre autistique. Plus précisément, nous défendions l'idée que les enseignantes et enseignants auraient des attitudes plutôt délétères quant à la scolarisation de ces élèves, notamment parce que ceux-ci seraient perçus négativement. Toutefois, cela ne nous semblait pas être le seul obstacle. En effet, un second touchant davantage l'organisation du système éducatif et notamment les fonctions qu'il adopte pouvait jouer un rôle. Aussi était-il attendu que la mission de sélection du système éducatif influencerait négativement les enseignantes et enseignants quant à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit sur leurs attitudes ou leurs comportements.

Pour tester ces hypothèses, nous avons réalisés sept études auprès d'enseignants et enseignantes du premier et du second degré et les résultats nous ont confirmé que la toujours difficile participation des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme trouvait en partie sa source dans la représentation négative qu'ont les enseignant·es de ces élèves, mais aussi dans le fonctionnement même du système éducatif. Ainsi tant pour la communauté scientifique que pour la communauté éducative ces résultats sont d'importance.

Pour la première, ces résultats nous semblent ouvrir de nouvelles perspectives de recherche afin d'étudier plus en détails notamment l'incompatibilité décrite entre sélection et inclusion (par ex. à travers les conséquences du recours à des aménagements visant la compensation des difficultés des élèves). Pour la seconde, ils invitent enseignant·es et cadres à réfléchir aux pratiques évaluatives mises en œuvre, mais aussi au besoin d'utiliser des labels diagnostiques pour parler des élèves.

La pleine participation des élèves à besoins éducatifs particuliers est encore un long chemin, mais nous pensons que les travaux réalisés dans ce projet pourront, modestement, y contribuer.

## 6) Sélection de références bibliographiques présentées dans ce rapport

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 717-735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129- 147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>

Butera, F., Swiatkowski, W., & Dompnier, B. (2022). Competition in education. In S. Garcia, A. Tor, & A. Elliot (Eds.), *The Oxford Handbook on the Psychology of Competition*. Oxford University Press.

Dachez, J., N'Dobo, A., & Carrascal, O. N. (2016). Représentation sociale de l'autisme. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 4, 477-500. <https://doi.org/10.3917/cips.112.0477>

Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, M. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760-771. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00457.x>

Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523-534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>

Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.401>

Eagly, A. H., Chaiken, S., & Youngblood, D. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brac.

Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424- 437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>

Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. <https://eric.ed.gov/?id=e1814377>

Mannion, A., & Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1595-1616.  
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.006>

Marks, S. U., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F., & Levine, M. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 50-54.  
<https://doi.org/10.1177/004005990303500408>

Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés: une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 29-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0029>

Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M.-C., & Baghdadli, A. (2020). School inclusion in children and adolescents with autism spectrum disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 455-466.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français aujourd'hui*, 177(2), 11. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. United Nations.

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 37-54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

## DIFFUSION/COMMUNICATION

### 1) Livrables externes réalisés

Ces travaux ont fait l'objet d'une valorisation et d'une communication importante auprès de la communauté scientifique. Ci-dessous sont recensées l'ensemble des publications et communications dont ce travail a fait l'objet. Il est à noter que toutes les publications (articles et chapitres d'ouvrage) ont été rendues pleinement accessibles et peuvent être téléchargées par toutes et tous directement depuis le site internet de l'investigateur principal du projet.

#### a. Publications à destination de la communauté scientifique

(5) Khamzina, K., Desombre, C., & Jury, M. (2023). French teachers' attitudes towards inclusive education and intentions to use accommodated materials in learning and assessment: the impact of label. *European Journal of Education*. , *in press*.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12553>

Lien : <https://hal.uca.fr/hal-04025747>

(4) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>

Lien : <https://hal.uca.fr/hal-03335880>

(3) Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746.

<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

Lien : <https://hal.science/hal-03160107>

(2) Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 655356.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>

Lien : <https://hal.science/hal-03220073>

(1) Jury, M., Khamzina, K., Perrin, A.-L., Serour, N., & Guichardaz, E. (2021). What does the French public think about inclusive education?. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(4), 362-369. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1863773>

Lien : <https://hal.uca.fr/hal-03258299>

#### b. Publications à destination de la communauté enseignante et du grand public

(3) Jury, M., Khamzina, K., Aelenei, C., Stanczak, A., Pironom, J., Desombre, C., Toczek-Capelle, M.-C., & Rohmer, O. (2022). La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de la sélection et du backlash. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l'inclusion scolaire*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Lien : <https://hal.uca.fr/hal-03723966>

(2) Perrin, A.-L., Serour, N., Khamzina, K., Guichardaz, E., Desombre, C., Rohmer, O., & Jury, M. (2022). Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : Rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l'inclusion scolaire*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Lien : <https://hal.science/hal-03767918>

(1) Jury, M. (2021). Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ? *The Conversation*.

Lien : <https://hal.uca.fr/hal-03767983>

**Liste des séminaires ou colloques en rapport avec le projet financé auxquels vous avez participé et/ou organisé durant la période (et des missions à l'étranger)**

**c. Communications à la communauté scientifique**

(6) Khamzina, K., Menge, S., Jury, M. (2022, Avril). Evaluation en contexte inclusif: étude des intentions des enseignants à utiliser un matériel pédagogique adapté [Paper presentation]. ADMEE, Point-à-Pitre, France.

(5) Jury, M., Khamzina, K., Ducreux, E., Desombre, C. (2021, August). *Inclusive education and assessment: Teachers' intentions to use an accommodate teaching material* [Paper presentation]. EARLI 2021 – Virtual Conference.

(4) Jury, M., Khamzina, K., & Desombre, C. (2021, August). *Is inclusive education meritocratic enough? The incompatibility between the selection function and the inclusive education policy*. Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Conference, online,

(3) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., Desombre, C. (2021, April). *Select or include: Links between selection function and teachers' attitudes toward inclusive education* [Paper presentation]. 2021 American Educational Research Association Annual Meeting, Orlando, United States of America - Virtual Conference.

(2) Jury, M., Khamzina, K., Ducreux, E., Desombre, C. (2020, August). *The incompatibility between selection and inclusive education* [Paper presentation]. EARLI, SIG 15 Conference 2020, London, United Kingdom – Virtual Conference.

(1) Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre C. (2020). L'incompatibilité entre la fonction de sélection du système éducatif et l'école inclusive. In M. Jury, M. Popa-Roch & O. Rohmer (Chairs), *Apports de la psychologie sociale à la compréhension des attitudes et jugements négatifs à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte d'école inclusive* [Symposium]. ADRIPS, 13ème Congrès International de Psychologie sociale en Langue Française - Virtual Conference. <https://osf.io/mt7cb/>.

#### **d. Communications à la communauté enseignante**

- (3) Jury, M. (2021, Décembre). *L'école inclusive : Qu'en dites-vous ?*. Communication présentée à l'Observatoire de l'Education et de la Formation (OBSEF), Lausanne, Suisse.
- (2) Jury, M. (2019, Octobre). *Étude des freins et leviers à la scolarisation inclusive : Apports de la psychologie sociale*. Communication présentée à la Fabrique des Ateliers Académiques (CSEN), Clermont-Ferrand, France.
- (1) Jury, M. (2019, Juin). *Les attitudes des enseignant·es vis-à-vis de l'inclusion des élèves avec TSA : rôle des facteurs personnels et contextuels*. Communication présentée à la Journée d'études « Inclusion des élèves avec troubles du spectre autistique. Où en sommes-nous ? Que savons-nous ? », Lille, France.

#### **e. Liste des communications au grand public**

- (1) Jury, M. (2021, Septembre). *Interview dans le café pédagogique*.

Lien : <https://www.cafepedagogique.net/les-archives-du-cafe/>

Signature du rédacteur et/ou du coordinateur scientifique de projet (si différents) :

Mickaël Jury



**Ce document est à renvoyer aux adresses suivantes :**  
[suiviprojets.iresp@inserm.fr](mailto:suiviprojets.iresp@inserm.fr)

## ANNEXES

A la suite de cette page se trouve l'ensemble des publications scientifiques ayant été rendu possibles par le financement de ce projet.