

Rapport scientifique final

RENSEIGNEMENTS ADMINISTRATIFS

Identification du projet	
Titre du projet	Mieux Inclure en classe pour le bien-être de tous : Mise en place d'un dispositif de formation des Enseignants basé sur des mises en situation professionnelle d'éducation inclusive
Coordinateur scientifique du projet (société/organisme - laboratoire ou entité de rattachement)	María Popa-Roch Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – INSPE de Strasbourg
Référence de l'appel à projets (nom + année)	AAP blanc-Session 9 « Handicap et perte d'autonomie » - 2018
Citez les équipes partenaires (organismes, structures ou laboratoire de rattachement)	Laboratoire Psychologie : Interactions, Temps, Emotions, Cognition – INSPE Lille Nord de France
Durée initiale du projet	2 ans
Période du projet (date début – date fin)	01/05/2019 – 30/04/2021
Avez-vous bénéficié d'une prolongation ? Si oui, de quelle durée ?	10 mois
<u>Le cas échéant</u> , expliquez succinctement les raisons de cette prolongation.	2 facteurs ont justifié une demande de prolongement du contrat MIME : <ul style="list-style-type: none"> • La période de confinement et la non reprise des enseignements à l'issue du confinement, avec comme conséquence l'impossibilité de recueillir des données en classe • Le congé maternité de l'ingénieure de recherche employée sur ce contrat (1 juin 2020 au 30 septembre 2020)
Identification du rédacteur	

Nom du rédacteur du rapport	Maria Popa-Roch Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – INSPE de Strasbourg
Fonction au sein du projet (<i>si différent du Coordinateur scientifique du projet</i>)	Coordinatrice scientifique
Téléphone	07 68 28 69 54
Adresse électronique	poparoch@unistra.fr
Date de rédaction du rapport	15.01.2023

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 ...)
Chaillou	Anne-Clémence	Ingénieure de recherche	01/05/2019	2ans et 10 mois	CDD
Vieira	Luc	Ingénieur d'étude	01/09/2021	3 mois	CDD

Donner la liste des autres personnes impliquées dans le projet.

Nom	Prénom	Qualifications	% de son temps consacré au projet
Desombre	Caroline	Enseignant chercheur	15%
Doignon-Camus	Nadège	Enseignant chercheur	10%
Jury	Mickael	Enseignant chercheurs	15%

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

- Psychologie sociale - 80%
- Sciences de l'éducation - 20%

SYNTHESES ET RAPPORT SCIENTIFIQUE

Synthèse courte

Contexte et objectifs du projet

Permettre au plus grand nombre d'enfants, quelles que soient leurs particularités, d'avoir accès à une scolarisation adaptée constitue le principe central de l'éducation inclusive. Cependant, les élèves présentant par exemple un handicap ou une maladie sont pour la plupart confrontés à des obstacles et difficultés au cours de leur scolarité. Ils doivent notamment faire face à de nombreux préjugés et stéréotypes, alors même que les attitudes et les croyances des enseignants jouent un rôle majeur sur le bien-être et la réussite de ces enfants. Permettre un meilleur accompagnement et épanouissement de ces élèves nécessite donc un changement du regard porté par les enseignant-es sur le handicap, la maladie, et plus généralement sur la différence. Pour cela, la formation des enseignant-es apparaît centrale afin de permettre à ces derniers d'acquérir les ressources nécessaires à l'inclusion scolaire.

MIME a donc été mis en place avec l'objectif de développer les compétences nécessaires chez les enseignant-es afin de garantir au mieux l'inclusion et le bien-être des élèves en situation de handicap ou malades en classe. MIME est un programme qui repose sur les connaissances scientifiques en termes d'ingénierie pédagogique et s'appuie sur l'expertise des différents partenaires dans le champ de l'inclusion scolaire, du handicap, de la psychologie cognitive et sociale et des sciences de l'éducation. Sa plus-value repose sur l'évaluation des compétences perçues et des attitudes des enseignant-es engagés dans ce programme, comparativement à un enseignement plus général. Il contribue ainsi à la nécessité de proposer des dispositifs evidence-based pour améliorer l'efficacité des propositions visant à favoriser l'inclusion

Le projet MIME a pour objectif de mieux comprendre les freins à une mise en place réelle et effective de l'inclusion scolaire, et d'évaluer dans quelle mesure il est possible d'utiliser la formation des enseignant-es comme levier pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Les travaux effectués dans le cadre de ce projet s'établissent autour de 3 grands axes :

- o **Axe 1** : Un travail de revue systématique de la littérature visant à évaluer l'impact des croyances et attitudes des enseignant-es sur l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce travail a permis la rédaction d'un article en cours de finalisation. Dans cette production scientifique, l'introduction théorique brosse l'état des connaissances sur la place des phénomènes subjectifs pour comprendre les difficultés d'inclusion des élèves en situation de handicap. Ce travail de recensement de la littérature actuelle a également permis la publication d'un ouvrage sur les principaux travaux francophones du domaine.
- o **Axe 2** : La construction d'une maquette de formation à l'inclusion scolaire à destination des futur-es enseignant-es. La construction de cette maquette repose sur les connaissances théoriques sur comment un programme de formation doit être conçu pour atteindre les buts visés.
- o **Axe 3** : l'implémentation de cette maquette de formation et son évaluation auprès d'enseignants stagiaire éducation nationale. Ce dernier axe a fait l'objet d'une demande d'avis auprès du comité d'éthique pour la recherche (CER) de l'université de Strasbourg. Un avis favorable a été rendu en mars 2020 et le projet a obtenu le numéro d'accréditation Unistra/CER/2020-06.

Méthodologie utilisée et résultats obtenus

Axe 1

La recherche systématique a été menée dans les bases de données Web of Science, APA PsycInfo, ERIC et Pubmed en utilisant les mots clés et les opérateurs booléens suivants : "teacher*" AND "student*" AND "achievement OR performance OR success OR well being OR motivation" AND "attitude*" OR judgment*" OR expectation*" OR perception*" OR belief*". Des recherches complémentaires ont été menées sur Google scholar afin d'identifier la « littérature grise ». La bibliographie des études sélectionnées a été répertoriée manuellement pour identifier d'autres références pertinentes. Afin d'éviter un biais de publication, nous avons inclus, en plus des articles relus par les pairs,

des manuscrits non publiés tels que des thèses. Dans cette perspective un appel à données non publiées a de plus été lancé aux chercheur-es à travers deux réseaux, l'ADRIPS (Association pour la Diffusion de la Recherche en Psychologie Sociale) et l'EASP (European Association of Social Psychology).

Le faible nombre d'études pertinentes que nous avons pu identifier traduit le manque d'études quantitatives s'intéressant au lien entre attitudes des enseignant.es et implémentation réussie de l'inclusion pour les élèves. Cependant, malgré ces données restreintes, certains résultats semblent ressortir. De manière assez générale, les attitudes des enseignant-es envers l'inclusion constitueraient un des prédicteurs des performances académiques des élèves à BEP, et influenceraient le vécu émotionnel des élèves à BEP en classe inclusive. Ainsi, le fait d'être inclus dans la classe d'un-e enseignant-e favorable à l'inclusion scolaire permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats lors d'évaluations, et les aide à se sentir moins en décalage et mieux intégrés par rapport à leurs camarades de classe. Ceci suggère que des attitudes favorables des enseignant-es sont essentielles pour permettre une inclusion optimale des élèves à BEP. Plusieurs questions apparaissent néanmoins. En particulier, il semble que seules certaines dimensions des attitudes et certains types d'attitudes (implicites vs. explicites) influenceraient la réussite des élèves. De plus, il convient de s'interroger sur un possible médiateur entre les attitudes des enseignant.es et les effets observés sur les élèves : quels mécanismes pourraient expliquer ces effets ? Les résultats de cette revue systématique ont permis la mise au point du programme de formation au sein de de l'Axe 2 et ont orienté les travaux de l'Axe 3.

Axe 2

La revue exhaustive de littérature réalisée au sein de l'Axe 1 a permis de mettre en évidence les éléments de contenu indispensables pour la formation à l'inclusion des enseignants. En effet, les enseignants n'estiment pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires en contexte inclusif (Cook, 2019). Beaucoup d'enseignants continuent à exprimer des réticences relativement à leurs compétences pédagogiques inclusives et invoquent une formation inadéquate (Crispel & Kasperski, 2021). De nombreuses recherches ont souligné la nécessité de former et soutenir les enseignants pour qu'ils deviennent des praticiens inclusifs. Bien que la formation insuffisante soit citée comme l'un des obstacles les plus importants à l'implantation de l'inclusion, parmi les 26 études sur la promotion de l'éducation inclusive examinées, seules quatre abordaient la question spécifique de la formation (Crispel & Kasperki, 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les données disponibles suggèrent quelles sont les conditions favorables pour une formation efficace. Le contenu doit être axé sur les besoins et les handicaps des élèves ; la formation doit se concentrer sur les préoccupations des enseignants, liées à leur contexte d'enseignement ; la formation doit être conçue comme une interaction entre les cours et la pratique dans le cadre d'une expérience de terrain en classe inclusive de haute qualité (Sokal & Sharma, 2014 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Walton & Rusznyak, 2020). Compte tenu de ses avantages sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants, il semble difficile d'aborder la question de l'épuisement professionnel tout en ignorant le soutien institutionnel principalement par le biais d'une formation appropriée. Proposer des programmes de formation pour favoriser le sentiment de compétence et les attitudes positives envers l'inclusion est donc un facteur clé (Yada et al., 2018). En concordance avec la littérature concernant les besoins de formation des enseignants le programme de formation a suivi la maquette présentée ci-dessous. Son objectif est de proposer une formation aux enseignants pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité en contexte inclusif, leurs attitudes positives vis-à-vis des enfants à BEP, ainsi que leur bien-être (Sokal & Sharma, 2014). Pour favoriser le développement de compétences d'enseignant inclusif, la formation a été conçue comme un dispositif s'inspirant de l'apprentissage coopératif (Buchs et al., 2012 ; Johnson et al., 2007) dont nous évaluerons l'efficacité. Buchs et collaborateurs (2012) décrivent cet outil pédagogique comme « une situation d'enseignement-apprentissage structurée par l'enseignant (...) de manière à assurer (...) des apprentissages de qualité » (p. 212). Les attitudes face au handicap et à l'éducation inclusive, les sentiments de compétence et d'efficacité, ainsi que le bien

être des enseignants ayant suivi le dispositif expérimental de type coopératif et le bien-être de leurs élèves, devaient être comparés à ceux ayant suivi la formation classique.

Maquette des cours

- Format

Module de formation en 2 x 2h

- Objectifs

Comment se projeter concrètement en tant qu'enseignant.e dans l'école inclusive ?

- Quel impact de l'école inclusive :
Sur l'exercice quotidien du métier d'enseignant.e ?
Sur le fonctionnement de la classe ?

Ce cours avait pour objectif de répondre à plusieurs questions qui relèvent des connaissances, des représentations et des croyances sur le handicap et le principe d'inclusion scolaire : Que sait-on sur le handicap ? ; Que sait-on sur le principe d'inclusion scolaire ? ; Que sait-on sur le parcours des élèves à BEP ? ; Quel est l'impact de l'inclusion scolaire ? ; Quels sont les freins à l'inclusion scolaire ? ; Pourquoi est-ce si difficile d'inclure un.e élève à BEP ? ; Comment adapter ma pratique d'enseignant.e en situation d'inclusion ?

Plan du cours

COURS 1

1. Conceptions du handicap (modèle bio-psycho-social)
2. Définition de l'inclusion scolaire en France
3. Mise en œuvre de l'inclusion scolaire en école primaire
4. Effets de l'inclusion
5. Barrières à l'inclusion (rapport CNESECO 2016, Blanc 2012, Pompili 2015)

COURS 2

6. Pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion
7. Adaptations pédagogiques

Axe 3

Les enseignants sont reconnus comme des agents clés de la politique d'inclusion mais déclarent rencontrer des difficultés qui les empêchent d'adhérer pleinement à la politique d'inclusion (Woodcock et al., 2022). Les études soulignent de manière récurrente que les enseignants se plaignent d'être insuffisamment formés aux pratiques inclusives. Ils relatent des sentiments d'épuisement et de désillusion professionnelle qui peuvent les conduire à se désengager de leurs missions (Curchod et al., 2013 ; Rohmer et al., 2022). Les besoins d'accompagnement des enseignants sont donc indéniables. De nombreux enseignants rapportent leurs impressions d'incompétence et d'impuissance face à l'inclusion, ce qui peut être source d'épuisement professionnel (Guirimand & Mazereau, 2016 ; Rohmer et al., 2022). On a constaté que la formation sur l'éducation inclusive permettait aux enseignants de se sentir plus efficaces et à exprimer des attitudes plus positives vis-à-vis de l'éducation inclusive (Van Mieghem et al., 2020). Bien que les attitudes, l'efficacité personnelle et l'épuisement professionnel soient trois concepts qui semblent cruciaux pour les pratiques inclusives, leurs relations n'ont pas été examinées jusqu'à présent dans le cadre d'un même programme de recherche. Selon la littérature, nous supposons que les attitudes et l'auto-efficacité sont positivement liées et que les deux sont négativement liées à l'épuisement professionnel. De plus, nous nous attendons à ce que la relation soit particulièrement forte avec la dimension d'accomplissement personnel du burnout (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Rohmer et al., 2022). Étant donné les relations bien attestées, d'une part, entre les attitudes et l'auto-efficacité et, d'autre part, entre l'auto-efficacité et le burnout, nous nous attendons à ce que la relation entre les attitudes et le burnout soit médiée par l'auto-efficacité des enseignants. Au cœur de la logique de notre étude, nous avons mis l'impact de la formation sur les trois construits car leurs relations n'ont pas encore été

examinées dans la littérature. Premièrement, nous postulons que la formation à l'inclusion augmente les attitudes positives, l'auto-efficacité et diminue le niveau d'épuisement. Deuxièmement, et plus important encore, nous nous attendons à ce que l'effet de la formation sur le burnout soit médié par l'amélioration des attitudes et de l'auto-efficacité. Pour tester nos prédictions, nous avons conçu notre programme de recherche avec un design pré-test-intervention-post-test, pour étudier l'impact de la formation sur les enseignants en formation initiale. Cette population spécifique a l'avantage de bénéficier en même temps de cours sur l'inclusion et d'une pratique réelle en classe, reconnue comme une condition favorable pour produire les résultats attendus (Walton & Ruzsnyak, 2020). De plus, le programme de formation comprenait des contenus fondés sur des preuves et pertinents pour les futures pratiques inclusives, car fondés sur les besoins des enseignants en matière d'enseignement inclusif : connaissances, attitudes et compétences (Avramidis et al., 2000 ; Walton & Ruzsnyak, 2017). Les principaux thèmes développés tout au long du cours étaient les modèles de handicap, l'inclusion et les pratiques pédagogiques, les exigences de la loi sur l'inclusion, les évaluations des politiques d'inclusion, les obstacles objectifs et subjectifs à l'inclusion, les connaissances sur les déficiences fréquentes à l'école et leurs conséquences, les besoins des élèves, les aménagements et les outils pédagogiques (Goulet, 2022 ; Walton & Ruzsnyak, 2017 ; Woodcock et al., 2022). Trois résultats importants ont été obtenus. Le premier est que l'effet négatif des attitudes envers l'inclusion sur le burnout est expliqué par le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Le deuxième résultat est que la relation entre les attitudes envers l'inclusion et l'accomplissement personnel est expliqué par le sentiment d'auto-efficacité. Le troisième résultat est que l'effet positif de la formation sur la diminution du burnout des enseignants est expliqué par une amélioration des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion. Ces résultats sont très importants car d'une part, très peu de recherches évaluent l'impact réel sur les construits clés pour l'inclusion chez les enseignants. D'autre part, ils permettent d'établir que la formation permet l'amélioration des attitudes vis-à-vis de l'inclusion, du sentiment de compétence des enseignants en contexte inclusif et la réduction du sentiment d'épuisement professionnel souvent invoqué par les enseignants.

Impacts potentiels de ces résultats et perspectives pour la décision publique

Deux perspectives de dessinent en termes de santé publique apparaissent au terme de ce programme de recherche:

1. Prévenir le burnout des enseignants. Nos travaux publiés récemment (Rohmer et al., 2002) indiquent que les enseignants sont pris entre des valeurs humanistes les mettant au service des élèves les plus fragiles et les craintes de ne pas savoir gérer la diversité des classes. Cela se traduit par l'expression d'attitudes en faveur de l'inclusion mais de croyances enracinées en défaveur de celle-ci. L'ambiguïté de ces attitudes est sources de mal-être et potentiellement vecteur de burnout. Mieux préparer les enseignants à l'école inclusive pourrait être un levier contre le burnout et donc contre l'absentéisme et les problèmes de santé.

2. Prévenir l'échec scolaire des élèves. Nos travaux mettent en évidence l'impact des attitudes des enseignants sur le développement de l'élève en termes de croyances sur soi et de réussite académique. Un élève qui ne croit pas en son potentiel de réussite et un élève qui échoue plus que les autres à des tests standardisés (Rohmer et al., 2022). Le risque est une sortie précoce du système scolaire, sans diplôme et donc avec moins de chances de trouver un emploi. Ce risque de précarité est généralement associé à des risques en termes de santé mentale et physique.

L'objectif du programme Mime est de mettre en lumière les conditions favorables à une formation sur l'école inclusive efficace. Pour ce faire, le programme a été construit sur la base de la littérature scientifique (objectif 2 du programme) et évalué (objectif 3 du programme). Cela lui donne des atouts pour être proposé dans les différentes maquettes de formation des INSPE partenaires du projet. Tous les collègues sont impliqués dans des instances régionales / nationales permettant de diffuser l'intérêt du programme de formation et de ses effets bénéfiques.

Synthèse longue

Rapport scientifique

1. Le contexte de la recherche

Permettre au plus grand nombre d'enfants, quelles que soient leurs particularités, d'avoir accès à une scolarisation adaptée constitue le principe central de l'éducation inclusive. Cependant, les élèves présentant par exemple un handicap ou une maladie sont pour la plupart confrontés à des obstacles et difficultés au cours de leur scolarité. Ils doivent notamment faire face à de nombreux préjugés et stéréotypes, alors même que les attitudes et les croyances des enseignants jouent un rôle majeur sur le bien-être et la réussite de ces enfants. Permettre un meilleur accompagnement et épanouissement de ces élèves nécessite donc un changement du regard porté par les enseignant·es sur le handicap, la maladie, et plus généralement sur la différence. Pour cela, la formation des enseignant·es apparaît centrale afin de permettre à ces derniers d'acquérir les ressources nécessaires à l'inclusion scolaire.

MIME a donc été mis en place avec l'objectif de développer les compétences nécessaires chez les enseignant·es afin de garantir au mieux l'inclusion et le bien-être des élèves en situation de handicap ou malades en classe. MIME est un programme qui repose sur les connaissances scientifiques en termes d'ingénierie pédagogique et s'appuie sur l'expertise des différents partenaires dans le champ de l'inclusion scolaire, du handicap, de la psychologie cognitive et sociale et des sciences de l'éducation. Sa plus-value repose sur l'évaluation des compétences perçues et des attitudes des enseignant·es engagés dans ce programme, comparativement à un enseignement plus général. Il contribue ainsi à la nécessité de proposer des dispositifs evidence-based pour améliorer l'efficacité des propositions visant à favoriser l'inclusion

2. Les objectifs

Le projet MIME a pour objectif de mieux comprendre les freins à une mise en place réelle et effective de l'inclusion scolaire, et d'évaluer dans quelle mesure il est possible d'utiliser la formation des enseignant·es comme levier pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Les travaux effectués dans le cadre de ce projet s'établissent autour de 3 grands axes :

- o Axe 1 : Un travail de revue systématique de la littérature visant à évaluer l'impact des croyances et attitudes des enseignant·es sur l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce travail a permis la rédaction d'un article en cours de finalisation. Dans cette production scientifique, l'introduction théorique brosse l'état des connaissances sur la place des phénomènes subjectifs pour comprendre les difficultés d'inclusion des élèves en situation de handicap. Ce travail de recensement de la littérature actuelle a également permis la publication d'un ouvrage sur les principaux travaux francophones du domaine.
- o Axe 2 : La construction d'une maquette de formation à l'inclusion scolaire à destination des futur·es enseignant·es. La construction de cette maquette repose sur les connaissances théoriques sur comment un programme de formation doit être conçu pour atteindre les buts visés
- o Axe 3 : l'implémentation de cette maquette de formation et son évaluation auprès des stagiaires.

Ce dernier axe a fait l'objet d'une demande d'avis auprès du comité d'éthique pour la recherche (CER) de l'université de Strasbourg. Un avis favorable a été rendu en mars 2020 et le projet a obtenu le numéro d'accréditation Unistra/CER/2020-06.

3. Les méthodologies utilisées et les résultats significatifs

Axe 1 : Revue systématique de la littérature

Cette étude a donné lieu à un ouvrage publié

Rohmer, O., Jury, M., & Popa-Roch, M. A. (2022). *Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : Approche psycho-sociale*. Collection « Psychologie et Société », Presse Universitaire de Bruxelles.

La recherche systématique a été menée dans les bases de données Web of Science, APA PsycInfo, ERIC et Pubmed en utilisant les mots clés et les opérateurs booléens suivants : “teacher*” AND “student*” AND “achievement OR performance OR success OR well being OR motivation” AND “attitude* OR judgment* OR expectation* OR perception* OR belief*”. Des recherches complémentaires ont été menées sur Google scholar afin d’identifier la « littérature grise ». La bibliographie des études sélectionnées a été répertoriée manuellement pour identifier d’autres références pertinentes. Afin d’éviter un biais de publication, nous avons inclus, en plus des articles relus par les pairs, des manuscrits non publiés tels que des thèses. Dans cette perspective un appel à données non publiées a de plus été lancé aux chercheur-es à travers deux réseaux, l’ADRIPS (Association pour la Diffusion de la Recherche en Psychologie Sociale) et l’EASP (European Association of Social Psychology).

Critères d’inclusion

Les études éligibles devaient inclure à la fois une mesure quantitative des attitudes des enseignants et une mesure quantitative de la réussite académique ou du bien-être des élèves. Les études qualitatives ont été exclues.

Pour être sélectionnées, les études devaient mesurer les attitudes, les jugements, les perceptions, les représentations ou les croyances d’enseignant-es en poste envers les élèves en situation de handicap, le concept d’inclusion, ou envers le handicap. De plus, elles devaient mesurer chez les élèves soit un indicateur de la réussite académique (comme par exemple des résultats à un test), soit un indicateur de bien-être, qu’il soit d’ordre psychologique ou comportemental (par exemple relations avec les autres élèves ou motivation). Les études s’intéressant aux élèves à besoins éducatifs particulier ne présentant pas de handicap (par exemple les élèves issus de minorités ethniques) n’ont pas été incluses.

En accord avec les normes PRISMA (Moher et al., 2009), nous avons utilisé les critères PICO (Population Intervention Comparison Outcome) pour formuler notre question de recherche et déterminer les études pertinentes. Ces critères sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Attitudes des enseignant-es et réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

Nous avons retenu quatre études qui s’intéressaient au lien entre les attitudes des enseignant-es envers l’inclusion et la réussite scolaire des élèves à BEP.

Tout d’abord, dans une étude de cas menée en Angleterre au sein d’un établissement scolaire, il a été observé que les enseignant-es des matières dites centrales (i.e. celles pour lesquelles les résultats des élèves pesaient le plus pour l’évaluation de l’école, et donc sur lesquelles il y avait le plus de pression) présentaient des attitudes plus négatives à l’égard de l’inclusion des élèves à BEP que leurs collègues des autres matières. C’est en particulier en sciences que les enseignant-es avaient les attitudes les plus négatives. En analysant la progression des élèves entre deux évaluations menées à environ trois ans d’intervalle, il a été mis en évidence que c’est dans cette matière que les progrès des élèves étaient les plus faibles. Ces résultats ne concernent qu’une seule école, mais d’autres études se sont penchées sur des échantillons plus importants, plus diversifiés et plus représentatifs. Ainsi, une étude menée aux Etats-Unis a cherché à identifier les facteurs influençant la

performance d'élèves présentant des déficiences cognitives à des tests adaptés d'anglais, d'art et de mathématiques (Alternate Assessments based on Alternate Achievement Standards) (Karvonen et al., 2013). Plusieurs variables, liées aux enseignant-es ou aux élèves, ont été testées. Parmi les variables liées aux enseignant-es, deux se sont avérées être des prédicteurs forts de la réussite des élèves : les croyances des enseignant-es concernant l'impact d'une évaluation adaptée sur l'apprentissage des élèves présentant une déficience cognitive, et les croyances concernant la validité d'une telle évaluation. Les enseignant-es qui pensaient que les évaluations adaptées pouvaient avoir un impact sur les apprentissages des élèves à BEP étaient ceux dont les élèves avaient les meilleures performances aux tests. En revanche, une troisième variable, la croyance des enseignant-es envers l'accès à l'école ordinaire des élèves présentant des déficiences cognitives, n'est pas ressortie comme un prédicteur majeur de la performance des élèves aux tests. Autrement dit, le fait d'être plus ou moins positif vis-à-vis de l'inclusion des élèves à BEP ne semblait pas impacter la réussite des élèves. Les résultats de Klehm (2014) vont dans un sens similaire. Ces travaux cherchaient à évaluer le lien entre les attitudes des enseignant-es envers l'inclusion et la réussite d'élèves à BEP à des tests scolaires (Klehm, 2014). Les résultats montrent que des attitudes positives de l'enseignant-es envers la capacité des élèves à BEP à apprendre et à développer un raisonnement élaboré étaient associées à une réussite plus importante de ces élèves. Cependant, une autre dimension des attitudes évaluée dans cette étude, l'attitude envers la capacité des élèves à BEP à bénéficier de l'éducation inclusive, ne prédisait pas cette réussite. De manière intéressante il a été observé une différence d'attitudes entre les enseignant-es des matières littéraires et les enseignant-es de mathématiques, ces derniers présentant des attitudes plus négatives envers l'inclusion.

Une troisième étude s'est quant à elle intéressée à l'impact des attitudes explicites (évaluées par des auto-questionnaires) et implicites (mesurées de manière indirecte) des enseignant-es sur la réussite scolaire d'élèves présentant une dyslexie (Hornstra et al., 2010). Il est apparu que les attitudes explicites n'avaient pas de lien avec les résultats des élèves ayant une dyslexie aux tests d'orthographe. En revanche, les attitudes implicites prédisaient la réussite de ces élèves. Plus les attitudes implicites des enseignant-es étaient négatives, plus l'écart de performance entre les élèves présentant une dyslexie et les autres élèves sans BEP était important.

Attitudes des enseignant-es et bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers

Deux études parmi celles que nous avons identifiées s'intéressaient à l'influence des attitudes des enseignant-es sur le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers en école inclusive. La première a été menée en Angleterre (Monsen et al., 2014). Après avoir évalué les attitudes des enseignant-es envers l'inclusion et leurs dispositions à inclure des élèves à BEP, les auteurs les ont répartis en trois groupes : « attitudes plutôt favorables », « attitudes moyennement favorables », et « attitudes plutôt défavorables ». Les élèves de ces trois groupes d'enseignant-es ont ensuite été interrogés sur leurs ressentis vis à vis de leur environnement de classe (sentiment de cohésion, présence de tensions, degré de satisfaction, difficultés à travailler avec leurs camarades). Les résultats indiquent que les élèves (avec et sans BEP) appartenant aux classes des enseignant-es présentant les attitudes les plus favorables à l'inclusion étaient ceux qui affichaient le plus de satisfaction envers leur classe. Ils rapportaient moins de tensions, moins de compétition, moins de difficultés au sein de la classe et un sentiment de cohésion plus élevé que les élèves des enseignant-es ayant des attitudes moyennement favorables ou défavorables à l'inclusion.

La deuxième étude, menée en Allemagne, a évalué et comparé le bien-être et l'intégration sociale d'élèves avec et sans BEP et s'est intéressée à la manière dont ces deux variables étaient modulées par les attitudes des enseignant-es envers les élèves en situation de handicap (Heyder et al., 2020). Les résultats indiquent que les élèves à BEP se sentent moins intégrés socialement que les élèves sans BEP, mais qu'ils rapportent un niveau de bien-être similaire. Cet écart en termes d'intégration sociale perçue est prédit par les attitudes des enseignant-es : plus ces derniers croient aux bénéfices de l'éducation inclusive (par rapport à l'éducation spécialisée), plus les élèves à BEP rapportent un niveau d'intégration sociale proche de celui des élèves sans BEP.

Conclusion

Le faible nombre d'études pertinentes que nous avons pu identifier traduit le manque d'études quantitatives s'intéressant au lien entre attitudes des enseignant-es et implémentation réussie de l'inclusion pour les élèves.

Cependant, malgré ces données restreintes, certains résultats semblent ressortir. De manière assez générale, les attitudes des enseignant-es envers l'inclusion constitueraient un des prédicteurs des performances académiques des élèves à BEP, et influenceraient le vécu émotionnel des élèves à BEP en classe inclusive. Ainsi, le fait d'être inclus dans la classe d'un-e enseignant-e favorable à l'inclusion scolaire permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats lors d'évaluations, et les aide à se sentir moins en décalage et mieux intégrés par rapport à leurs camarades de classe. Ceci suggère que des attitudes favorables des enseignant-es sont essentielles pour permettre une inclusion optimale des élèves à BEP. Plusieurs questions apparaissent néanmoins. En particulier, il semble que seules certaines dimensions des attitudes et certains types d'attitudes (implicites vs explicites) influenceraient la réussite des élèves. De plus, il convient de s'interroger sur un possible médiateur entre les attitudes des enseignant-es et les effets observés sur les élèves : quels mécanismes pourraient expliquer ces effets ?

Attitudes des enseignant-es : quelles dimensions ont le plus d'influence sur les élèves à BEP ?

Il est intéressant de constater que seules certaines dimensions des attitudes auraient un impact sur la réussite scolaire des élèves à BEP. Ainsi, le fait pour un-e enseignant-e d'être favorable à la scolarisation des élèves à BEP dans l'éducation ordinaire ne semble pas modifier la réussite des élèves (Karvonen et al., 2013; Klehm, 2014). Ce sont des convictions plus spécifiques, telles que le fait de penser que des évaluations adaptées favorisent les apprentissages de élèves à BEP, ou de croire dans leurs capacités d'apprentissage, qui ont un impact sur les performances de ces élèves. Autrement dit, avoir des attitudes favorables au principe d'inclusion ne suffit pas, il est nécessaire que les enseignant-es présentent des attitudes positives envers les élèves à BEP pour que ces derniers en retirent un bénéfice.

De plus, il apparaît que ce sont les ressentis moins conscients, les attitudes dites implicites, qui auraient le plus d'influence sur les élèves à BEP (Hornstra et al., 2010). Ainsi, les résultats de Hornstra et al. (2010) montrent clairement que les résultats des élèves sont influencés par les attitudes implicites des enseignant-es, et non par les attitudes explicites. Cet effet est similaire à celui observé pour une autre catégorie d'élèves à BEP, les élèves issus de minorités ethniques. Il a été mis en évidence que dans les classes où les enseignant-es avaient de forts niveaux de préjugés implicites, l'écart de performance entre les élèves issus de minorités ethniques était plus important que pour les classes dans lesquelles les enseignant-es avaient un faible niveau de préjugés implicites (van den Bergh et al., 2010). De même, il a été montré que les préjugés implicites des enseignant-es prédisaient la réussite des élèves en mathématiques : si l'enseignant-e présentait un biais favorable au groupe ethnique de l'élève, les progrès de ce dernier étaient d'autant plus importants. Pour ces deux études, aucun effet des attitudes explicites n'a été observé. Cette absence d'effet pourrait s'expliquer par un biais inhérent aux mesures directes des attitudes : les informations que les enseignant-es rapportent concernant leurs représentations de l'inclusion ne sont pas nécessairement en accord avec leurs ressentis. En effet, il est possible de se dire favorable au principe d'inclusion, tout en se sentant soi-même mal à l'aise à l'idée d'accueillir un-e élève à BEP dans sa classe.

Lien entre attitudes des enseignant-es et vécu de l'inclusion par les élèves : quels possibles médiateurs ?

Si les différentes études mettent en lumière les effets positifs des attitudes favorables des enseignant-es sur l'ambiance de classe et la réussite des élèves à BEP, les mécanismes sous-jacents ne sont pas totalement clairs. Par quel biais les attitudes, qui sont des construits psychologiques, pourraient influencer le vécu des élèves et leurs apprentissages au sein de la classe ? Plusieurs pistes sont évoquées.

Ainsi, il est possible que les enseignant-es qui présentent les attitudes les plus favorables à l'inclusion fassent des efforts plus importants pour adapter l'environnement de classe, et créer une atmosphère facilitant l'inclusion des élèves à BEP. Les attitudes pourraient donc avoir un impact direct sur la manière dont les enseignant-es gèrent leur classe et l'environnement de travail des élèves (Monsen et al., 2014). Les pratiques pédagogiques pourraient différer entre les enseignant-es selon leurs attitudes. Les enseignant-es spécialisés disent avoir plus recours aux pratiques pédagogiques basées sur les preuves que les enseignant-es ordinaires (Klehm, 2014). Néanmoins, au-delà de cette distinction entre enseignant-es spécialisés et ordinaires, il apparaît que plus les enseignant-es pensent que les élèves à BEP bénéficient de l'inclusion, plus ils ont tendance à utiliser des pratiques basées sur les preuves. Ainsi ce sont ceux qui ont les attitudes les plus

favorables envers l'inclusion qui ont le plus souvent recours à ces pratiques (Klehm, 2014). Néanmoins, malgré ce lien entre attitudes favorables et utilisation de pratiques basées sur les preuves, il est à noter que cette dernière variable ne constitue pas un prédicteur de la réussite des élèves à BEP (Klehm, 2014).

Dans leur étude, Hornstra et al (2010), ont testé l'hypothèse d'une possible médiation de l'effet des attitudes sur la réussite des élèves ayant une dyslexie par les attentes de l'enseignant-e (attentes moins élevées pour les élèves à BEP). Cependant leurs résultats ne permettent pas de conclure en ce sens. Si les attentes de l'enseignant-e influencent bien les performances des élèves, cet effet s'exerce indépendamment des attitudes. Enfin, les ressentis des enseignant-es face aux élèves à BEP pourraient impacter leur relation avec ces derniers. Avoir des attitudes défavorables à l'inclusion des élèves à BEP pourrait conduire l'enseignant-e à éviter, ou tout du moins à limiter, les interactions avec ces élèves (Hornstra et al., 2010). Le comportement non verbal de l'enseignant-e pourrait traduire à son insu ses ressentis négatifs et affecter les élèves.

Perspectives

En situation d'inclusion, bien que les élèves à BEP semblent se sentir moins intégrés socialement que leurs camarades et présentent parfois des résultats plus faibles, le fait d'être scolarisé dans une classe dont l'enseignant-e présente des attitudes positives envers l'inclusion réduit cet écart entre élèves à BEP et élèves ordinaires. Avoir pour enseignant-e quelqu'un qui a des représentations favorables des élèves à BEP est un réel atout pour ces derniers : ils bénéficient d'un environnement de classe plus épanouissant, et plus propice aux apprentissages. Le faible nombre d'études ayant pu être inclus dans cette revue systématique traduit le besoin urgent d'approfondir la question de l'impact des attitudes des enseignant-es envers les élèves à BEP, à la fois pour confirmer les effets observés, clarifier des médiateurs possibles et développer des pistes d'intervention afin d'améliorer les conditions d'inclusion des élèves. De plus, même si les données sont trop peu nombreuses pour l'affirmer, il pourrait exister des différences d'attitudes entre les enseignant-es en fonction de la matière enseignée. Vérifier l'existence de telles différences et en étudier les causes constitue perspective de recherche pour les futures études.

La revue exhaustive de littérature réalisée au sein de l'Axe 1 a permis de mettre en évidence les éléments de contenu indispensables pour la formation à l'inclusion des enseignants. En effet, les enseignants n'estiment pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires en contexte inclusif (Cook, 2019). Beaucoup d'enseignants continuent à exprimer des réticences relativement à leurs compétences pédagogiques inclusives et invoquent une formation inadéquate (Crispel & Kasperski, 2021). De nombreuses recherches ont souligné la nécessité de former et soutenir les enseignants pour qu'ils deviennent des praticiens inclusifs. Bien que la formation insuffisante soit citée comme l'un des obstacles les plus importants à l'implantation de l'inclusion, parmi les 26 études sur la promotion de l'éducation inclusive examinées, seules quatre abordaient la question spécifique de la formation (Crispel & Kasperki, 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les données disponibles suggèrent des conditions favorables pour une formation efficace. Le contenu doit être axé sur les besoins et les handicaps des élèves ; la formation doit se concentrer sur les préoccupations des enseignants, liées à leur contexte d'enseignement ; la formation doit être conçue comme une interaction entre les cours et la pratique dans le cadre d'une expérience de terrain en classe inclusive de haute qualité (Sokal & Sharma, 2014 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Walton & Rusznyak, 2020). Compte tenu de ses avantages sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants, il semble difficile d'aborder la question de l'épuisement professionnel tout en ignorant le soutien institutionnel principalement par le biais d'une formation appropriée. Proposer des programmes de formation pour favoriser le sentiment de compétence et les attitudes positives envers l'inclusion est donc un facteur clé (Yada et al., 2018). En concordance avec la littérature concernant les besoins de formation des enseignants le programme de formation a suivi la maquette ci-dessous. Son objectif est de proposer une formation aux enseignants pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité en contexte inclusif, leurs attitudes positives vis-à-vis des enfants à BEP, ainsi que leur bien-être (Sokal & Sharma, 2014). Pour favoriser le développement de compétences d'enseignant inclusif, la formation a été conçue comme un dispositif de formation s'inspirant de l'apprentissage coopératif (Buchs et al., 2012 ; Johnson et al., 2007) dont nous évaluerons l'efficacité. Buchs et collaborateurs (2012) décrivent cet outil pédagogique comme « une situation d'enseignement-apprentissage structurée par l'enseignant (...) de manière à assurer (...) des apprentissages de qualité » (p. 212). Les attitudes face au handicap et à l'éducation inclusive, les sentiments de

compétence et d'efficacité, ainsi que le bien être des enseignants ayant suivi le dispositif expérimental de type coopératif et le bien-être de leurs élèves, devaient être comparés à ceux ayant suivi la formation classique.

Axe 2 : mise en place d'un programme de formation et évaluation de ce programme

La revue exhaustive de littérature réalisée au sein de l'Axe 1 a permis de mettre en évidence les éléments de contenu indispensables pour la formation à l'inclusion des enseignants. En effet, les enseignants n'estiment pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires en contexte inclusif (Cook, 2019). Beaucoup d'enseignants continuent à exprimer des réticences relativement à leurs compétences pédagogiques inclusives et invoquent une formation inadéquate (Crispel & Kasperski, 2021). De nombreuses recherches ont souligné la nécessité de former et soutenir les enseignants pour qu'ils deviennent des praticiens inclusifs. Bien que la formation insuffisante soit citée comme l'un des obstacles les plus importants à l'implantation de l'inclusion, parmi les 26 études sur la promotion de l'éducation inclusive examinées, seules quatre abordaient la question spécifique de la formation (Crispel & Kasperki, 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les données disponibles suggèrent des conditions favorables pour une formation efficace. Le contenu doit être axé sur les besoins et les handicaps des élèves ; la formation doit se concentrer sur les préoccupations des enseignants, liées à leur contexte d'enseignement ; la formation doit être conçue comme une interaction entre les cours et la pratique dans le cadre d'une expérience de terrain en classe inclusive de haute qualité (Sokal & Sharma, 2014 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Walton & Rusznyak, 2020). Compte tenu de ses avantages sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants, il semble difficile d'aborder la question de l'épuisement professionnel tout en ignorant le soutien institutionnel principalement par le biais d'une formation appropriée. Proposer des programmes de formation pour favoriser le sentiment de compétence et les attitudes positives envers l'inclusion est donc un facteur clé (Yada et al., 2018). En concordance avec la littérature concernant les besoins de formation des enseignants le programme de formation a suivi la maquette ci-dessous. Son objectif est de proposer une formation aux enseignants pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité en contexte inclusif, leurs attitudes positives vis-à-vis des enfants à BEP, ainsi que leur bien-être (Sokal & Sharma, 2014). Pour favoriser le développement de compétences d'enseignant inclusif, la formation a été conçue comme un dispositif de formation s'inspirant de l'apprentissage coopératif (Buchs et al., 2012 ; Johnson et al., 2007) dont nous évaluerons l'efficacité. Buchs et collaborateurs (2012) décrivent cet outil pédagogique comme « une situation d'enseignement-apprentissage structurée par l'enseignant (...) de manière à assurer (...) des apprentissages de qualité » (p. 212). Les attitudes face au handicap et à l'éducation inclusive, les sentiments de compétence et d'efficacité, ainsi que le bien être des enseignants ayant suivi le dispositif expérimental de type coopératif et le bien-être de leurs élèves, devaient être comparés à ceux ayant suivi la formation classique.

Maquette des cours

Format

Module de formation en 2 x 2h

Objectifs

Comment se projeter concrètement en tant qu'enseignant.e dans l'école inclusive ?

Quel impact de l'école inclusive :

Sur l'exercice quotidien du métier d'enseignant.e ?

Sur le fonctionnement de la classe ?

Ce cours avait pour objectif de répondre à plusieurs questions qui relèvent des connaissances, des représentations et des croyances sur le handicap et le principe d'inclusion scolaire :

- Que sait-on sur le handicap ?
- Que sait-on sur le principe d'inclusion scolaire ?
- Que sait-on sur le parcours des élèves à BEP ?

- Quel est l'impact de l'inclusion scolaire ?
- Quels sont les freins à l'inclusion scolaire ?
- Pourquoi est-ce si difficile d'inclure un.e élève à BEP ?
- Comment adapter ma pratique d'enseignant.e en situation d'inclusion ?

Plan du cours

COURS 1

1. Conceptions du handicap (modèle bio-psycho-social)
2. Définition de l'inclusion scolaire en France
3. Mise en œuvre de l'inclusion scolaire en école primaire (dispositifs, parcours de scolarité ☑ ULIS, RASED, unités d'enseignement externalisées des ITEP)
4. Effets de l'inclusion
 - o Sur les élèves à BEP
 - o Sur les autres élèves de la classe
 - o Sur les enseignant.e.s
5. Barrières à l'inclusion (rapport CNESCO 2016, Blanc 2012, Pompili 2015)
 - o Facteurs systémiques
 - o Croyances et idées reçues
 - o Réactions affectives des enseignants

COURS 2

6. Pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion
 - o Enseignement explicite
 - o Enseignement par les pairs (enseignement réciproque et tutorat)
 - o Apprentissage coopératif
7. Adaptations pédagogiques
 - o Troubles des apprentissages
 - o Autisme
 - o Troubles du comportement
 - o Maladies chroniques (élèves souvent absent.e.s, « fragiles »)

Le contenu de la formation intitulée « Inclusion scolaire et métier d'enseignant.e : comment se projeter concrètement en tant qu'enseignant.e dans l'école inclusive ? » est présenté en ce qui suit.

Axe 3 : implémentation et évaluation du programme en INSPE

Les travaux entrepris au sein de cet axe ont eu deux objectifs :

1. Tester la relation entre attitudes et burnout chez les enseignants. En effet peu de recherches ont mis à l'épreuve cette relation alors que souvent considérée comme importante.
2. Evaluer l'impact de la formation sur trois construits clés impliqués dans les pratiques inclusives : les attitudes des enseignants, leur sentiment de compétence et leur burnout.

Attitudes et burnout

Cette étude a donné lieu à un article publié :

Rohmer, O., Palomares, E. A., & Popa-Roch, M. A. (2022). Attitudes towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2022.2092078

Les attitudes négatives chez les enseignants ou plus généralement chez les acteurs éducatifs, sont considérées comme les barrières les plus importantes à l'inclusion scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; Cologon, 2012 ; Cook, 2002 ; De Boer et al., 2010 ; Ross-Hill, 2009 ; Rousseau et al., 2013 ; Vaz et al., 2015). Néanmoins, exprimer des attitudes négatives vis-à-vis des personnes en situation de handicap, en général, et envers les enfants en situation de handicap, en particulier, n'est pas acceptable dans les sociétés occidentales. Par exemple, les attitudes négatives à l'encontre de personnes aveugles ou sourdes sont les plus désapprouvées parmi les attitudes mesurées envers 105 groupes sociaux (Crandall et al., 2002). Nombreuses sont les personnes qui se disent sans préjugé et animées de valeurs égalitaires, tout en manifestant de l'anxiété et de l'inconfort lors des interactions avec des personnes en situation de handicap (Hebl & Kleck, 2000 ; Dovidio et al., 2011). Selon certains auteurs, ceci correspond à la présence de formes subtiles de préjugé, non-intentionnelles, vis-à-vis des personnes en situation de handicap, et même désavouées par les personnes qui les endossent (Deal, 2007 ; Dovidio et al., 2008 ; Dovidio et al., 2011). Les attitudes vis-à-vis des enfants en situation de handicap et de leur inclusion ne peuvent se résumer à être « pour ou contre l'inclusion » et peuvent donc être qualifiées d'ambivalentes puisqu'elles comportent simultanément de la positivité et de la négativité.

L'ambivalence des attitudes envers les personnes en situation de handicap peut s'exprimer par la dissociation entre les attitudes implicites et explicites, mise en évidence par de nombreuses études. Alors que les attitudes implicites sont négatives, les attitudes explicites sont en général positives (e.g., Chen et al., 2011 ; Clément-Guillot et al., 2018 ; Enea-Drapeau et al., 2012 ; Pruet & Chan, 2006 ; Robey et al., 2006 ; Rojahn et al., 2008 ; Wilson & Scior, 2015). Ce type de résultat est présent dans la population générale mais également chez des personnes spécialisées dans la prise en charge de personnes en situation de handicap, chez le personnel médical ou chez les étudiants qui se destinent à des métiers au contact du handicap (Dionne et al., 2013 ; Rosenthal et al., 2006). A l'école, les enseignants expriment ouvertement des attitudes positives à la fois à l'égard des enfants en situation de handicap et de l'inclusion (Cook et al., 2007). Pour autant, l'application effective d'actions inclusives n'est pas nécessairement effective et certains enseignants expriment du mal-être en contexte inclusif (Curchod-Ruedi et al., 2013). Ce paradoxe pourrait être expliqué par l'ambivalence des attitudes.

Au-delà des facteurs évoqués dans la partie précédente, le burnout des enseignants pourrait aussi s'expliquer par la difficulté à se positionner par rapport au handicap et à l'inclusion. Certains auteurs suggèrent que l'ambivalence présente dans les attitudes vis-à-vis du handicap peut être coûteuse en termes de bien-être et conduire au burnout (Kelly & Barnes-Holmes, 2013 ; Talmor et al., 2005). Dans un contexte hautement normatif comme l'école, qui proscrit la discrimination et dont la tolérance et l'égalité sont des valeurs, exprimer ouvertement des attitudes négatives ou les ressentir au fond de soi sans se l'avouer ouvertement est particulièrement délicat. Si les enseignants sont conscients ou sont amenés à prendre conscience de l'écart entre leurs attitudes exprimées ouvertement et leurs ressentis implicites plus cachés, un sentiment d'inconfort psychologique peut s'installer qui à terme peut devenir nuisible à leur bien-être. Très peu d'études ont abordé la question du lien entre les attitudes des enseignants et leur bien-être, deux facteurs pourtant fortement impliqués dans la réussite de l'inclusion scolaire. Dans une étude, la première à notre connaissance à être conduite auprès d'enseignants, nous avons testé auprès de 126 enseignants le lien entre les attitudes explicites

et implicites des enseignants vis-à-vis du handicap et le burnout (Rohmer et al., 2022). Trois mesures ont été réalisées auprès d'enseignants inclusifs. Nous avons mesuré les attitudes avec deux outils complémentaires : Une mesure indirecte grâce à une mesure indirecte d'attitudes (Implicit Association Test, IAT) en format papier-crayon (Pruett & Chan, 2006) et une mesure directe à travers une échelle auto-rapportée (Attitudes towards Disabled Persons Scale, Yuker et al., 1970). Le bien-être des enseignants, quant à lui, a été appréhendé à partir d'une mesure de burnout (Maslach Burnout Inventory, Maslach & Jackson, 1981). Confirmant les études antérieures, les résultats montrent que les attitudes envers le handicap, mesurées de manière indirecte, à l'aide de l'IAT, sont négatives et celles mesurées par questionnaire sont positives. Plus important, nos résultats montrent que, plus les attitudes explicites sont positives et plus les attitudes implicites sont négatives, plus le burnout est important. De façon plus précise, en prenant en considération les dimensions du burnout, les résultats montrent que les attitudes explicites, positives, sont corrélées avec moins d'épuisement émotionnel, moins de dépersonnalisation et plus d'accomplissement personnel. Quant aux attitudes implicites, négatives, elles sont liées à plus d'épuisement émotionnel. Nous interprétons ces résultats comme la conséquence de tentatives par les enseignants de concilier leurs attitudes avec ce qui est socialement acceptable. En essayant de supprimer des attitudes jugées inacceptables socialement, ils luttent contre leurs ressentis négatifs vis-à-vis du handicap. Or, on sait que la suppression des émotions peut avoir des incidences importantes pour la santé des individus, tels que l'épuisement émotionnel (Butler et al., 2003). Les attitudes négatives implicites sont dès lors délétères non seulement pour les enfants, mais également pour la santé des enseignants. Ces résultats sont convergents avec des recherches qui suggèrent que les efforts de suppression des affects négatifs ont des conséquences délétères sur la qualité de la communication et des relations sociales. Tout en essayant d'apparaître compatissant et solidaire vis-à-vis des personnes en situation de handicap, les enseignants peuvent montrer des signes d'anxiété et d'inconfort (e.g., regard détourné, posture fermée, distance interpersonnelle importante, aide excessive), qui reflètent de manière involontaire leurs attitudes implicites (Hebl & Kleck, 2000). Le décalage entre l'expression verbale et non-verbale des attitudes est source de malentendus dans la relation. Il entraîne la volonté d'éviter le contact et de ce fait, empêche des expériences positives qui pourraient potentiellement changer les perceptions (Dovidio et al., 2011). Prendre conscience et accepter ses attitudes négatives est le premier pas pour les réduire (Monteith et al., 2002 ; Monteith & Aimee, 2005) et par conséquent, pour réduire le stress et le mal-être qui leur sont associés. Cette recherche ouvre la voie pour des études prenant en compte conjointement le besoin d'inclusion des enfants en situation de handicap et le bien-être des enseignants en contexte inclusif. Apprendre à reconnaître ses ressentis et les décalages potentiels entre ceux-ci et un discours dominant, comme prendre conscience des conséquences de ce phénomène sur les comportements verbaux et non-verbaux en situation d'inclusion, pourraient constituer des objectifs de la formation professionnelle des enseignants dans le but de promouvoir leur bien-être et leur efficacité professionnelles.

Impact de la formation sur la relation entre les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion, leur sentiment d'auto-efficacité et le burnout

Cette étude a donné lieu à un article soumis pour publication :

Vieira, L. Popa-Roch, M. A., Jury, M., Desombre, C., Doignon-Camus, N., Chaillou, A. C., Goulet, C., & Rohmer, O. (in process). The impact of training on teachers' attitudes towards inclusion, their self-efficacy and their burnout. *Teaching and Teacher Education*.

L'application des principes de l'éducation inclusive dépend à la fois de facteurs structurels et de facteurs plus subjectifs (Booth & Ainscow, 2011 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Woodcock et al., 2022). Le succès de l'inclusion ne peut pas seulement être considéré du point de vue de la réussite et du bien-être des élèves, mais aussi du point de vue des enseignants en termes d'accomplissement professionnel et personnel (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Rohmer et al., 2022). Dans cette lignée, un nombre croissant de recherches a mis en évidence que les

perceptions d'un manque d'auto-efficacité et les attitudes négatives sont des obstacles à l'inclusion (Yada et al., 2022) et peuvent être liées au stress et à l'épuisement de tous les acteurs (Boujout et al., 2017 ; Rohmer et al., 2022). L'objectif spécifique de la présente recherche a été d'investiguer l'impact de la formation sur la relation entre les perceptions d'auto-efficacité, les attitudes et le burnout du point de vue des enseignants.

Auto-efficacité et épuisement professionnel des enseignants

La manière dont les enseignants se sentent efficaces dans leur travail (auto-efficacité) et l'épuisement professionnel sont deux aspects essentiels dans les contextes scolaires en raison de leur impact important sur les résultats des élèves et des enseignants eux-mêmes. L'épuisement professionnel se développe en raison d'un stress chronique dans l'environnement de travail, lorsque les exigences du travail, le soutien institutionnel et les capacités perçues des travailleurs ne correspondent pas (Maslach et al., 2001). Il est le plus souvent conceptualisé comme une construction à trois composantes (Maslach et al., 2001) comprenant l'épuisement (un sentiment de lassitude causé par un travail), la dépersonnalisation (attitude détachée envers le travail, également appelée cynisme) et la réduction de l'accomplissement personnel (émotions et cognitions négatives concernant ses propres réalisations et capacités à réussir au travail). L'auto-efficacité est la croyance que l'on a la capacité d'exercer un contrôle afin de gérer les défis (Bandura, 1977 ; Shoji et al., 2016). L'auto-efficacité des enseignants peut être considérée comme la croyance en leur capacité à affecter les performances scolaires des élèves, leur engagement, la gestion de la classe ou les stratégies pédagogiques. Il a été constaté que l'auto-efficacité des enseignants est associée à de nombreux résultats positifs pour les enseignants, dont la réduction de l'épuisement professionnel (Boujut et al., 2017 ; Cappe et al., 2021). Dans les milieux inclusifs, l'expérience d'enseignement a été principalement étudiée à travers le burnout et a été reconnue comme une préoccupation globale dans de nombreux pays (Helms-Lorenz & Maulana, 2016 ; Schwarzer & Hallum, 2008). Dans ce sens, Leiter affirmait déjà en 1992 que le burnout est une "crise d'auto-efficacité". Un nombre important d'études ont soutenu cette affirmation. En effet, les enseignants rapportant un faible niveau d'auto-efficacité sont plus susceptibles de rapporter des niveaux plus élevés de burnout. Par exemple, la méta-analyse de Shoji et al. (2015) a trouvé une relation modérée entre l'auto-efficacité et le burnout. Les résultats existants dans le contexte de l'inclusion montrent que l'auto-efficacité des enseignants est liée négativement aux dimensions d'épuisement et de dépersonnalisation du burnout et positivement à l'accomplissement personnel. Il est important de noter que l'effet le plus important a été trouvé sur la relation entre l'auto-efficacité et l'accomplissement personnel. Cette relation négative spécifique a été expliquée par une désillusion vis-à-vis de la profession face à la multitude de situations complexes que les enseignants peuvent rencontrer (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Attitudes, auto-efficacité et épuisement professionnel

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive font consensuellement référence à leurs croyances et sentiments concernant l'inclusion d'enfants ayant des besoins éducatifs divers dans les classes ordinaires (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jury et al., 2021 ; Rohmer et al., 2022). À notre connaissance, peu d'études ont examiné la relation entre les attitudes envers l'inclusion et le burnout chez les enseignants. Les données disponibles montrent une relation négative entre ces deux concepts, dans le sens où les enseignants souffrant d'un épuisement professionnel élevé sont moins favorables à l'égard de l'inclusion (Kelly et Barnes-Holt).

Si peu de preuves empiriques ont lié les attitudes et le burnout dans le domaine de l'éducation inclusive, un grand nombre de recherches a mis en relation les attitudes et les croyances d'auto-efficacité et les ont trouvées corrélées (Avramidis & Norwich, 2002 ; Desombre et al., 2019 ; Schwab, 2018 ; Vaz et al., 2015 ; Weber & Greiner, 2019). Récemment, à travers une méta-analyse de 41 études, la relation significative et positive a été estimée à $r = 0,35$, ce qui peut être considéré comme une taille d'effet modérée (Yada et al., 2022). Par conséquent, il a été constaté que tant les attitudes que l'auto-efficacité prédisent la façon dont les enseignants vivent l'inclusion et leurs intentions de s'engager dans le développement de pratiques inclusives (Wilson et al., 2016). Les enseignants ayant des attitudes négatives à l'égard de l'inclusion et une faible auto-efficacité

peuvent avoir le sentiment d'avoir des responsabilités trop conséquentes, une charge de travail trop élevée, peu de soutien, donc des sources de stress conduisant au syndrome d'épuisement professionnel (Aloe et al., 2014 ; Squillaci & Hofmann, 2021).

Yada et al. (2022) suggèrent que pour comprendre le comportement en classe, les deux construits devraient être évalués simultanément dans les études (voir aussi Tournaki & Samuels, 2016). Dans la tentative de comprendre comment les attitudes et l'auto-efficacité sont connectées pour prédire différents résultats à l'école, Wilson et al. (2020) ont trouvé que l'auto-efficacité agit comme un médiateur entre les attitudes des enseignants (perception du climat scolaire dans cette étude) et le comportement inclusif rapporté. Dans cette lignée, nous souhaitons étudier comment l'auto-efficacité médiatise la relation entre les attitudes des enseignants et le burnout. L'inclusion est ainsi conçue comme un défi dont l'issue dépend du sens que les enseignants lui donnent, lequel dépend à son tour de leur croyance en leurs capacités professionnelles expliquant leur volonté de continuer ou non dans le domaine (Aloe et al., 2014 ; Devecchi et al., 2012).

La formation, un facteur clé pour augmenter l'auto-efficacité et les attitudes

La relation entre les attitudes positives, l'auto-efficacité et les préoccupations des enseignants en matière d'éducation inclusive peut s'expliquer par le développement professionnel des enseignants (Derguy et al., 2022 ; Desimone, 2009 ; Sokal & Sharma, 2014). Des études récentes ont souligné à plusieurs reprises que les enseignants ne s'estiment pas très bien informés et peu compétents en matière d'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (Cook, 2019 ; Van Mieghem et al., 2020). De nombreux enseignants continuent d'exprimer des appréhensions quant à leur capacité à enseigner de manière inclusive, ils accusent souvent une formation initiale inadéquate et ont le sentiment d'être laissés à eux-mêmes sans préparation adéquate (Crispel & Kasperski, 2021 ; Pit-ten Cate & Krischler, 2021 ; Woodcock & Woolfson, 2019). Dans cette optique, de nombreuses recherches ont souligné la nécessité de former et de soutenir les enseignants pour qu'ils adoptent pleinement des pratiques d'enseignement inclusives (Florian et Camedda, 2020 ; Sokal et Sharma, 2022). L'un des principaux défis relatifs à la mise en œuvre du principe d'inclusion est de savoir comment préparer les enseignants à fournir le meilleur enseignement et la meilleure relation aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Une façon de le faire est de proposer des programmes de formation visant à augmenter l'auto-efficacité des enseignants et les attitudes positives envers l'inclusion, reconnues comme des facteurs clés pour prévenir les inquiétudes et l'épuisement des enseignants qui accueillent des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (Boujut et al., 2017 ; Derguy et al., 2022 ; Jury et al., 2022 ; Sokal & Sharma, 2017 ; Rohmer et al., 2022 ; Yada et al., 2018). Par exemple, Boyle et al. (2013) ont montré que les enseignants en poste qui exprimaient des attitudes positives à l'égard de l'inclusion étaient plus susceptibles d'avoir suivi des cours sur l'éducation inclusive et étaient également plus susceptibles d'occuper des rôles de leadership en termes d'inclusion dans leurs écoles. De même, des études menées dans différents systèmes éducatifs ont montré que les cours sur l'éducation inclusive permettaient aux enseignants d'adopter des attitudes plus positives à l'égard de l'inclusion (Sokal et Sharma, 2022). De plus, la littérature a montré que les enseignants qui bénéficient d'une formation spécialisée ont une auto-efficacité accrue qui engendre des attitudes plus favorables à l'égard de l'inclusion (Desombre et al., 2019 ; Tournaki & Samuels, 2016).

Bien que l'insuffisance de la formation soit citée comme l'un des obstacles les plus importants à l'implantation de l'inclusion, parmi les 26 études sur la promotion de l'éducation inclusive examinées, seules quatre ont abordé la question spécifique de la formation (Crispel & Kasperki, 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les données disponibles suggèrent des conditions favorables pour une formation efficace. Le contenu doit être axé sur les besoins et les handicaps des élèves ; la formation doit se concentrer sur les préoccupations des enseignants, liées à leur contexte d'enseignement ; la formation doit être conçue comme une interaction entre les cours et la pratique (Sokal & Sharma, 2014 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Walton & Rusznyak, 2020).

Compte tenu de ses avantages sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants, il semble donc difficile d'aborder la question de l'épuisement professionnel tout en ignorant le soutien institutionnel possible, principalement par le biais d'une formation appropriée.

Le programme de formation MIME et son impact

De nombreux enseignants rapportent leurs impressions d'incompétence et d'impuissance face à l'inclusion, ce qui peut être source d'épuisement professionnel (Guirimand & Mazureau, 2016 ; Rohmer et al., 2022). Des efforts plus conséquents apparaissent nécessaires pour développer la formation initiale des enseignants (Avramidis et al., 2019 ; Desombre et al., 2019 ; Saloviita & Pakarinen, 2021). On a constaté que la formation sur l'éducation inclusive permettait aux enseignants de se sentir plus efficaces et à exprimer des attitudes plus positives vis-à-vis de l'éducation inclusive (Van Mieghem et al., 2020).

Bien que les attitudes, l'efficacité personnelle et l'épuisement professionnel soient trois concepts qui semblent cruciaux pour les pratiques inclusives, leurs relations n'ont pas été examinées jusqu'à présent dans le cadre d'un même programme de recherche. Selon la littérature, nous supposons que les attitudes et l'auto-efficacité sont positivement liées et que les deux sont négativement liées à l'épuisement professionnel. De plus, nous nous attendons à ce que la relation soit particulièrement forte avec la dimension d'accomplissement personnel du burnout (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Rohmer et al., 2022). Étant donné les relations fortes bien attestées, d'une part, entre les attitudes et l'auto-efficacité et, d'autre part, entre l'auto-efficacité et le burnout, nous nous attendons à ce que la relation entre les attitudes et le burnout soit médiée par l'auto-efficacité des enseignants.

Au cœur de la logique de notre étude, nous avons mis l'impact de la formation sur les trois construits car leurs relations n'ont pas encore été examinées dans la littérature. Premièrement, nous postulons que la formation à l'inclusion augmente les attitudes positives, l'auto-efficacité et diminue le niveau d'épuisement. Deuxièmement, et plus important encore, nous nous attendons à ce que l'effet de la formation sur le burnout soit médié par l'amélioration des attitudes et de l'auto-efficacité.

Pour tester nos prédictions, nous avons conçu notre programme de recherche avec un design pré-test-intervention-post-test, pour étudier l'impact de la formation sur les enseignants en formation initiale. Cette population spécifique a l'avantage de bénéficier en même temps de de cours sur l'inclusion et d'une pratique réelle en classe, reconnue comme une condition favorable pour produire les résultats attendus (Walton & Rusznyak, 2020). De plus, le programme de formation comprenait des contenus fondés sur des preuves et pertinents pour les futures pratiques inclusives, car fondés sur les besoins des enseignants en matière d'enseignement inclusif : connaissances, attitudes et compétences (Avramidis et al., 2000 ; Walton & Rusznyak, 2017). Les principaux thèmes développés tout au long du cours étaient les modèles de handicap, l'inclusion et les pratiques pédagogiques, les exigences de la loi sur l'inclusion, les évaluations des politiques d'inclusion, les obstacles objectifs et subjectifs à l'inclusion, les connaissances sur les déficiences fréquentes à l'école et leurs conséquences, les besoins des élèves, les aménagements et les outils pédagogiques (Goulet, 2022 ; Walton & Rusznyak, 2017 ; Woodcock et al., 2022). Deux cent quatre-vingts enseignants stagiaires ont participé entre 2020 et 2021 à l'étude. Ils ont réalisé avant et après la formation des mesures d'attitudes, auto-efficacité enseignante et burnout. Le contenu de la formation dispensée correspond au programme de formation développé en Axe 2. Trois résultats importants ont été obtenus. Le premier est que l'effet négatif des attitudes envers l'inclusion sur le burnout est expliqué par le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Le deuxième résultat est que la relation entre les attitudes envers l'inclusion et l'accomplissement personnel (une composante du burnout) est expliqué par le sentiments d'auto-efficacité. Le troisième résultat est que l'effet positif de la formation sur la diminution du burnout des enseignants est expliqué par une amélioration des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion.

Cette étude et ces résultats sont importants aussi bien d'un point de vue de la production de connaissances que pour leurs implications pour le terrain et même pour les politiques inclusives.

Rapport scientifique

1. Le contexte de la recherche

Permettre au plus grand nombre d'enfants, quelles que soient leurs particularités, d'avoir accès à une scolarisation adaptée constitue le principe central de l'éducation inclusive. Cependant, les élèves présentant par exemple un handicap ou une maladie sont pour la plupart confrontés à des obstacles et difficultés au cours de leur scolarité. Ils doivent notamment faire face à de nombreux préjugés et stéréotypes, alors même que les attitudes et les croyances des enseignants jouent un rôle majeur sur le bien-être et la réussite de ces enfants. Permettre un meilleur accompagnement et épanouissement de ces élèves nécessite donc un changement du regard porté par les enseignant-es sur le handicap, la maladie, et plus généralement sur la différence. Pour cela, la formation des enseignant-es apparaît centrale afin de permettre à ces derniers d'acquérir les ressources nécessaires à l'inclusion scolaire.

MIME a donc été mis en place avec l'objectif de développer les compétences nécessaires chez les enseignant-es afin de garantir au mieux l'inclusion et le bien-être des élèves en situation de handicap ou malades en classe. MIME est un programme qui repose sur les connaissances scientifiques en termes d'ingénierie pédagogique et s'appuie sur l'expertise des différents partenaires dans le champ de l'inclusion scolaire, du handicap, de la psychologie cognitive et sociale et des sciences de l'éducation. Sa plus-value repose sur l'évaluation des compétences perçues et des attitudes des enseignant-es engagés dans ce programme, comparativement à un enseignement plus général. Il contribue ainsi à la nécessité de proposer des dispositifs *evidence-based* pour améliorer l'efficacité des propositions visant à favoriser l'inclusion

2. Les objectifs

Le projet MIME a pour objectif de mieux comprendre les freins à une mise en place réelle et effective de l'inclusion scolaire, et d'évaluer dans quelle mesure il est possible d'utiliser la formation des enseignant-es comme levier pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Les travaux effectués dans le cadre de ce projet s'établissent autour de 3 grands axes :

- **Axe 1** : Un travail de revue systématique de la littérature visant à évaluer l'impact des croyances et attitudes des enseignant-es sur l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce travail a permis la rédaction d'un article en cours de finalisation. Dans cette production scientifique, l'introduction théorique brosse l'état des connaissances sur la place des phénomènes subjectifs pour comprendre les difficultés d'inclusion des élèves en situation de handicap. Ce travail de recensement de la littérature actuelle a également permis la publication d'un ouvrage sur les principaux travaux francophones du domaine.
- **Axe 2** : La construction d'une maquette de formation à l'inclusion scolaire à destination des futur-es enseignant-es. La construction de cette maquette repose sur les connaissances théoriques sur comment un programme de formation doit être conçu pour atteindre les buts visés
- **Axe 3** : l'implémentation de cette maquette de formation et son évaluation auprès des stagiaires. Ce dernier axe a fait l'objet d'une demande d'avis auprès du comité d'éthique pour la recherche (CER) de l'université de Strasbourg. Un avis favorable a été rendu en mars 2020 et le projet a obtenu le numéro d'accréditation Unistra/CER/2020-06.

3. Les méthodologies utilisées et les résultats significatifs

○ Axe 1 : Revue systématique de la littérature

Cette étude a donné lieu à un ouvrage publié

Rohmer, O., Jury, M., & Popa-Roch, M. A. (2022). Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : Approche psycho-sociale. Collection « Psychologie et Société », Presse Universitaire de Bruxelles.

La recherche systématique a été menée dans les bases de données Web of Science, APA PsycInfo, ERIC et Pubmed en utilisant les mots clés et les opérateurs booléens suivants : "teacher*" AND "student*" AND "achievement OR performance OR success OR well being OR motivation" AND "attitude*" OR judgment*" OR expectation*" OR perception*" OR belief*". Des recherches complémentaires ont été menées sur Google scholar afin d'identifier la « littérature grise ». La bibliographie des études sélectionnées a été répertoriée manuellement pour identifier d'autres références pertinentes. Afin d'éviter un biais de publication, nous avons inclus, en plus des articles relus par les pairs, des manuscrits non publiés tels que des thèses. Dans cette perspective un appel à données non publiées a de plus été lancé aux chercheur-es à travers deux réseaux, l'ADRIPS (Association pour la Diffusion de la Recherche en Psychologie Sociale) et l'EASP (European Association of Social Psychology).

Critères d'inclusion

Les études éligibles devaient inclure à la fois une mesure quantitative des attitudes des enseignants et une mesure quantitative de la réussite académique ou du bien-être des élèves. Les études qualitatives ont été exclues.

Pour être sélectionnées, les études devaient mesurer les attitudes, les jugements, les perceptions, les représentations ou les croyances d'enseignant-es en poste envers les élèves en situation de handicap, le concept d'inclusion, ou envers le handicap. De plus, elles devaient mesurer chez les élèves soit un indicateur de la réussite académique (comme par exemple des résultats à un test), soit un indicateur de bien-être, qu'il soit d'ordre psychologique ou comportemental (par exemple relations avec les autres élèves ou motivation). Les études s'intéressant aux élèves à besoins éducatifs particulier ne présentant pas de handicap (par exemple les élèves issus de minorités ethniques) n'ont pas été incluses.

En accord avec les normes PRISMA (Moher et al., 2009), nous avons utilisé les critères PICO (Population Intervention Comparison Outcome) pour formuler notre question de recherche et déterminer les études pertinentes. Ces critères sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Critères utilisés pour la sélection des études

Population participants	/	Les participants des études éligibles devaient être des élèves scolarisés en milieu ordinaire (de la maternelle au lycée) et présenter un handicap
Intervention exposure	/	L'attitude des enseignant-es envers l'inclusion ou le handicap devait être mesurée soit par des questionnaires auto-rapportés, soit par des mesures indirectes
Comparison / control		Deux comparaisons pouvaient être effectuée : - Entre des élèves avec BEP et des élèves sans BEP

	<ul style="list-style-type: none"> - Entre des élèves à BEP scolarisés dans une classe dont l'enseignant-e présentait des attitudes favorables à l'inclusion scolaire et des élèves à BEP dans une classe dont l'enseignant-e présentait des attitudes défavorables à l'inclusion scolaire.
Outcome	Le principal résultat auquel nous nous intéressons est le succès de l'inclusion scolaire, mesuré soit à travers la réussite académique des élèves (e.g. scores à des tests), soit à travers leur bien-être (évalué par des mesures auto-rapportées).

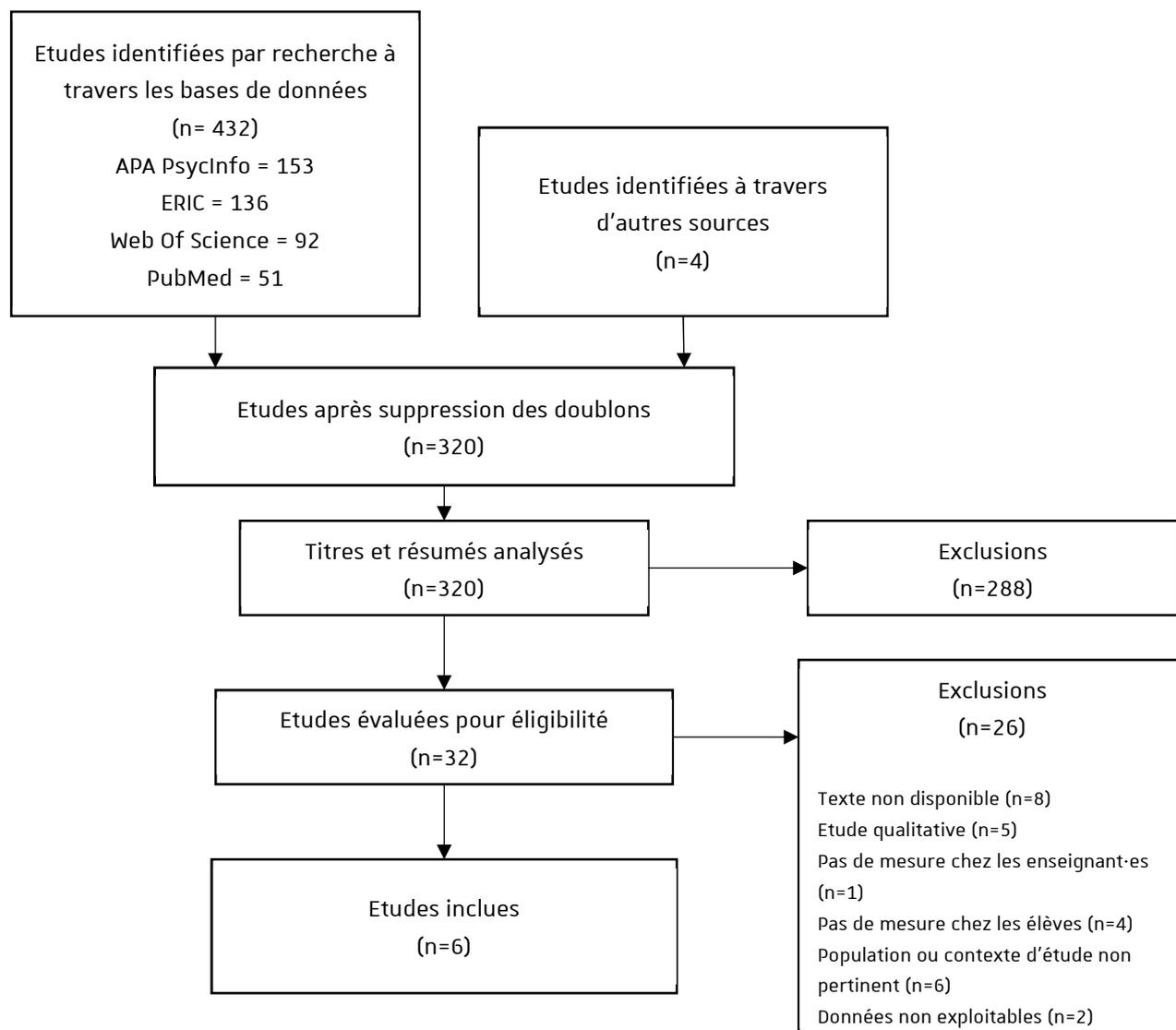
Toutes les étapes de l'extraction des données ont été faites en suivant les recommandation PRISMA. Les références des études identifiées grâce aux bases de données et aux mots-clés présentés précédemment ont été exportées sous EndNote. Les doublons ont été supprimés avec ce logiciel. Le titre et le résumé de l'ensemble des études ont été évalués afin d'exclure celles qui ne correspondaient pas au sujet d'intérêt. Le texte complet des études restantes a été récupéré lorsque cela était possible et lu.

Résultats

Au terme du processus de sélection (Figure 1), six études répondaient aux critères de sélection et ont été considérées comme pertinentes et utilisables (Tableau 1).

Figure 1

PRISMA flow représentant le processus de sélection des études.



Etudes retenues au terme du processus de sélection

Source	Pays	Indicateur de l'inclusion	Objectifs / questions de recherche pertinent(es) pour la revue	Elèves – Données démographiques	Elèves – Mesures	Enseignant·es – Données démographiques	Enseignant·es – Mesures
Heyder et al. (2020)	Allemagne	Bien-être et socialisation	Tester le rôle joué par des attitudes des enseignant·es envers l'inclusion sur l'expérience plus ou moins positive de l'inclusion des élèves avec et sans BEP	757 élèves de 2 ^e primaire et 37 classes (380 garçons) M _{age} =8,36 ans (SD=0,85) Type de BEP et diagnostic indiqué par l'enseignant·e	2 sous échelles du Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen FEES 3-4 (intégration sociale et bien-être à l'école)	N=37 (2 hommes) M _{age} =44,51 ans (SD=10,40) Expérience d'enseignement moyenne = 16,46 ans	Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI; Antonak & Larrivee, 1995)
Monsen et al. (2014)	Royaume-Uni	Bien-être	Est-ce que les caractéristiques de l'environnement de classe décrites par les élèves diffèrent selon les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion ?	N=2514 (7 à 10 ans)	My Class Inventory (MCI): short form (Fraser et al. 1982; Frederickson and Monsen 1999; Majeed et al. 2002)	N=95 (21 hommes) Répartis en 3 groupes en fonction des attitudes envers l'inclusion	Teacher Attitude to Inclusion Scale (TAIS)
Hornstra et al. (2010)	Pays-Bas	Réussite académique	Dans quelle mesure les attitudes des enseignant·es envers la dyslexie prédisent la	N=306 (47 élèves ayant une dyslexie)	Evaluation d'écriture et scores à un test d'orthographe	N=30 (9 hommes) M _{age} =38	Self-Perception of a Learning Disability Scale (SPLD ; Heyman, 1990)

réussite scolaire des élèves
porteurs de dyslexie ?

Karvone n et al. (2013)	USA	Réussite académiqu e	Examiner les variables liées aux enseignant-es et aux élèves qui influencent la réussite des élèves à BEP aux évaluations adaptées	N=393 Elèves présentant une déficience cognitive	Performance aux évaluations adaptées	N=375	Questionnaire en 12 items sur les représentations vis à vis des évaluations adaptées
Klehm (2014)	USA	Réussite académiqu e	Quelles sont les relations entre les attitudes des enseignant-es, leurs pratiques et la réussite des élèves à BEP ?	NA	Scores à des tests de lecture, de maths et de sciences	N=60	Teacher attitudes toward the validity and fairness of assessing students with disability with high stake testing (Klehm, 2013)
Ellins et al. (2005)	Royaume- Uni	Réussite académiqu e	Existe-t-il des différences d'attitudes envers l'inclusion entre les enseignant-es de différentes matières ?	NA	Progression des élèves entre 2 évaluations nationales (3 ans d'intervalle)	N=47, 1 seule école	Echelle d'attitudes envers l'inclusion construite pour l'étude

Attitudes des enseignant·es et réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

Nous avons retenu quatre études qui s'intéressaient au lien entre les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion et la réussite scolaire des élèves à BEP.

Tout d'abord, dans une étude de cas menée en Angleterre au sein d'un établissement scolaire, il a été observé que les enseignant·es des matières dites centrales (i.e. celles pour lesquelles les résultats des élèves pesaient le plus pour l'évaluation de l'école, et donc sur lesquelles il y avait le plus de pression) présentaient des attitudes plus négatives à l'égard de l'inclusion des élèves à BEP que leurs collègues des autres matières. C'est en particulier en sciences que les enseignant·es avaient les attitudes les plus négatives. En analysant la progression des élèves entre deux évaluations menées à environ trois ans d'intervalle, il a été mis en évidence que c'est dans cette matière que les progrès des élèves étaient les plus faibles. Ces résultats ne concernent qu'une seule école, mais d'autres études se sont penchées sur des échantillons plus importants, plus diversifiés et plus représentatifs. Ainsi, une étude menée aux Etats-Unis a cherché à identifier les facteurs influençant la performance d'élèves présentant des déficiences cognitives à des tests adaptés d'anglais, d'art et de mathématiques (Alternate Assessments based on Alternate Achievement Standards) (Karvonen et al., 2013). Plusieurs variables, liées aux enseignant·es ou aux élèves, ont été testées. Parmi les variables liées aux enseignant·es, deux se sont avérées être des prédicteurs forts de la réussite des élèves : les croyances des enseignant·es concernant l'impact d'une évaluation adaptée sur l'apprentissage des élèves présentant une déficience cognitive, et les croyances concernant la validité d'une telle évaluation. Les enseignant·es qui pensaient que les évaluations adaptées pouvaient avoir un impact sur les apprentissages des élèves à BEP étaient ceux dont les élèves avaient les meilleures performances aux tests. En revanche, une troisième variable, la croyance des enseignant·es envers l'accès à l'école ordinaire des élèves présentant des déficiences cognitives, n'est pas ressortie comme un prédicteur majeur de la performance des élèves aux tests. Autrement dit, le fait d'être plus ou moins positif vis-à-vis de l'inclusion des élèves à BEP ne semblait pas impacter la réussite des élèves. Les résultats de Klehm (2014) vont dans un sens similaire. Ces travaux cherchaient à évaluer le lien entre les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion et la réussite d'élèves à BEP à des tests scolaires (Klehm, 2014). Les résultats montrent que des attitudes positives de l'enseignant·es envers la capacité des élèves à BEP à apprendre et à développer un raisonnement élaboré étaient associées à une réussite plus importante de ces élèves. Cependant, une autre dimension des attitudes évaluée dans cette étude, l'attitude envers la capacité des élèves à BEP à bénéficier de l'éducation inclusive, ne prédisait pas cette réussite. De manière intéressante il a été observé une différence d'attitudes entre les enseignant·es des matières littéraires et les enseignant·es de mathématiques, ces derniers présentant des attitudes plus négatives envers l'inclusion.

Une troisième étude s'est quant à elle intéressée à l'impact des attitudes explicites (évaluées par des auto-questionnaires) et implicites (mesurées de manière indirecte) des enseignant·es sur la réussite scolaire d'élèves présentant une dyslexie (Hornstra et al., 2010). Il est apparu que les attitudes explicites n'avaient pas de lien avec les résultats des élèves ayant une dyslexie aux tests d'orthographe. En revanche, les attitudes implicites prédisaient la réussite de ces élèves. Plus les attitudes implicites des enseignant·es étaient négatives, plus l'écart de performance entre les élèves présentant une dyslexie et les autres élèves sans BEP était important.

Attitudes des enseignant·es et bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers

Deux études parmi celles que nous avons identifiées s'intéressaient à l'influence des attitudes des enseignant·es sur le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers en école inclusive. La première a été menée en Angleterre (Monsen et al., 2014). Après avoir évalué les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion et leurs dispositions à inclure des élèves à BEP, les auteurs les ont répartis en trois groupes : « attitudes plutôt favorables », « attitudes moyennement favorables », et « attitudes plutôt défavorables ». Les élèves de ces trois groupes d'enseignant·es ont

ensuite été interrogés sur leurs ressentis vis à vis de leur environnement de classe (sentiment de cohésion, présence de tensions, degré de satisfaction, difficultés à travailler avec leurs camarades). Les résultats indiquent que les élèves (avec et sans BEP) appartenant aux classes des enseignant-es présentant les attitudes les plus favorables à l'inclusion étaient ceux qui affichaient le plus de satisfaction envers leur classe. Ils rapportaient moins de tensions, moins de compétition, moins de difficultés au sein de la classe et un sentiment de cohésion plus élevé que les élèves des enseignant-es ayant des attitudes moyennement favorables ou défavorables à l'inclusion.

La deuxième étude, menée en Allemagne, a évalué et comparé le bien-être et l'intégration sociale d'élèves avec et sans BEP et s'est intéressée à la manière dont ces deux variables étaient modulées par les attitudes des enseignant-es envers les élèves en situation de handicap (Heyder et al., 2020). Les résultats indiquent que les élèves à BEP se sentent moins intégrés socialement que les élèves sans BEP, mais qu'ils rapportent un niveau de bien-être similaire. Cet écart en termes d'intégration sociale perçue est prédit par les attitudes des enseignant-es : plus ces derniers croient aux bénéfices de l'éducation inclusive (par rapport à l'éducation spécialisée), plus les élèves à BEP rapportent un niveau d'intégration sociale proche de celui des élèves sans BEP.

Conclusion

Le faible nombre d'études pertinentes que nous avons pu identifier traduit le manque d'études quantitatives s'intéressant au lien entre attitudes des enseignant.es et implémentation réussie de l'inclusion pour les élèves. Cependant, malgré ces données restreintes, certains résultats semblent ressortir. De manière assez générale, les attitudes des enseignant-es envers l'inclusion constitueraient un des prédicteurs des performances académiques des élèves à BEP, et influenceraient le vécu émotionnel des élèves à BEP en classe inclusive. Ainsi, le fait d'être inclus dans la classe d'un-e enseignant-e favorable à l'inclusion scolaire permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats lors d'évaluations, et les aide à se sentir moins en décalage et mieux intégrés par rapport à leurs camarades de classe. Ceci suggère que des attitudes favorables des enseignant-es sont essentielles pour permettre une inclusion optimale des élèves à BEP. Plusieurs questions apparaissent néanmoins. En particulier, il semble que seules certaines dimensions des attitudes et certains types d'attitudes (implicites vs explicites) influenceraient la réussite des élèves. De plus, il convient de s'interroger sur un possible médiateur entre les attitudes des enseignant.es et les effets observés sur les élèves : quels mécanismes pourraient expliquer ces effets ?

Attitudes des enseignant.es : quelles dimensions ont le plus d'influence sur les élèves à BEP ?

Il est intéressant de constater que seules certaines dimensions des attitudes auraient un impact sur la réussite scolaire des élèves à BEP. Ainsi, le fait pour un.e enseignant.e d'être favorable à la scolarisation des élèves à BEP dans l'éducation ordinaire ne semble pas modifier la réussite des élèves (Karvonen et al., 2013; Klehm, 2014). Ce sont des convictions plus spécifiques, telles que le fait de penser que des évaluations adaptées favorisent les apprentissages de élèves à BEP, ou de croire dans leurs capacités d'apprentissage, qui ont un impact sur les performances de ces élèves. Autrement dit, avoir des attitudes favorables au principe d'inclusion ne suffit pas, il est nécessaire que les enseignant-es présentent des attitudes positives envers les élèves à BEP pour que ces derniers en retirent un bénéfice.

De plus, il apparaît que ce sont les ressentis moins conscients, les attitudes dites implicites, qui auraient le plus d'influence sur les élèves à BEP (Hornstra et al., 2010). Ainsi, les résultats de Hornstra et al. (2010) montrent clairement que les résultats des élèves sont influencés par les attitudes implicites des enseignant-es, et non par les attitudes explicites. Cet effet est similaire à celui observé pour une autre catégorie d'élèves à BEP, les élèves issus de minorités ethniques. Il a été mis en évidence que dans les classes où les enseignant-es avaient de forts niveaux de préjugés implicites, l'écart de performance entre les élèves issus de minorités ethniques était plus important que

pour les classes dans lesquelles les enseignant·es avaient un faible niveau de préjugés implicites (van den Bergh et al., 2010). De même, il a été montré que les préjugés implicites des enseignant·es prédisaient la réussite des élèves en mathématiques : si l'enseignant·e présentait un biais favorable au groupe ethnique de l'élève, les progrès de ce dernier étaient d'autant plus importants. Pour ces deux études, aucun effet des attitudes explicites n'a été observé. Cette absence d'effet pourrait s'expliquer par un biais inhérent aux mesures directes des attitudes : les informations que les enseignant·es rapportent concernant leurs représentations de l'inclusion ne sont pas nécessairement en accord avec leurs ressentis. En effet, il est possible de se dire favorable au principe d'inclusion, tout en se sentant soi-même mal à l'aise à l'idée d'accueillir un·e élève à BEP dans sa classe.

Lien entre attitudes des enseignant·es et vécu de l'inclusion par les élèves : quels possibles médiateurs ?

Si les différentes études mettent en lumière les effets positifs des attitudes favorables des enseignant·es sur l'ambiance de classe et la réussite des élèves à BEP, les mécanismes sous-jacents ne sont pas totalement clairs. Par quel biais les attitudes, qui sont des construits psychologiques, pourraient influencer le vécu des élèves et leurs apprentissages au sein de la classe ? Plusieurs pistes sont évoquées.

Ainsi, il est possible que les enseignant·es qui présentent les attitudes les plus favorables à l'inclusion fassent des efforts plus importants pour adapter l'environnement de classe, et créer une atmosphère facilitant l'inclusion des élèves à BEP. Les attitudes pourraient donc avoir un impact direct sur la manière dont les enseignant·es gèrent leur classe et l'environnement de travail des élèves (Monsen et al., 2014). Les pratiques pédagogiques pourraient différer entre les enseignant·es selon leurs attitudes. Les enseignant·es spécialisé·es disent avoir plus recours aux pratiques pédagogiques basées sur les preuves que les enseignant·es ordinaires (Klehm, 2014). Néanmoins, au-delà de cette distinction entre enseignant·es spécialisé·es et ordinaires, il apparaît que plus les enseignant·es pensent que les élèves à BEP bénéficient de l'inclusion, plus ils ont tendance à utiliser des pratiques basées sur les preuves. Ainsi ce sont ceux qui ont les attitudes les plus favorables envers l'inclusion qui ont le plus souvent recours à ces pratiques (Klehm, 2014). Néanmoins, malgré ce lien entre attitudes favorables et utilisation de pratiques basées sur les preuves, il est à noter que cette dernière variable ne constitue pas un prédicteur de la réussite des élèves à BEP (Klehm, 2014).

Dans leur étude, Hornstra et al (2010), ont testé l'hypothèse d'une possible médiation de l'effet des attitudes sur la réussite des élèves ayant une dyslexie par les attentes de l'enseignant·e (attentes moins élevées pour les élèves à BEP). Cependant leurs résultats ne permettent pas de conclure en ce sens. Si les attentes de l'enseignant·e influencent bien les performances des élèves, cet effet s'exerce indépendamment des attitudes. Enfin, les ressentis des enseignant·es face aux élèves à BEP pourraient impacter leur relation avec ces derniers. Avoir des attitudes défavorables à l'inclusion des élèves à BEP pourrait conduire l'enseignant·e à éviter, ou tout du moins à limiter, les interactions avec ces élèves (Hornstra et al., 2010). Le comportement non verbal de l'enseignant·e pourrait traduire à son insu ses ressentis négatifs et affecter les élèves.

Perspectives

En situation d'inclusion, bien que les élèves à BEP semblent se sentir moins intégrés socialement que leurs camarades et présentent parfois des résultats plus faibles, le fait d'être scolarisé dans une classe dont l'enseignant·e présente des attitudes positives envers l'inclusion réduit cet écart entre élèves à BEP et élèves ordinaires. Avoir pour enseignant·e quelqu'un qui a des représentations favorables des élèves à BEP est un réel atout pour ces derniers : ils bénéficient d'un environnement de classe plus épanouissant, et plus propice aux apprentissages. Le faible nombre d'études ayant pu être inclus dans cette revue systématique traduit le besoin urgent d'approfondir la question de l'impact des attitudes des enseignant·es envers les élèves à BEP, à la fois pour confirmer les effets observés, clarifier des médiateurs possibles et développer des pistes d'intervention afin d'améliorer les conditions d'inclusion des

élèves. De plus, même si les données sont trop peu nombreuses pour l'affirmer, il pourrait exister des différences d'attitudes entre les enseignant-es en fonction de la matière enseignée. Vérifier l'existence de telles différences et en étudier les causes constitue perspective de recherche pour les futures études.

Bibliographie relative à l'axe 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>
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education, 32*(4), 188-195.
- Heyder, A., Sudkamp, A., & Steinmayr, R. (2020, Jan). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences, 77*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010, Nov-Dec). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *J Learn Disabil, 43*(6), 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Karvonen, M., Wakeman, S., Flowers, C., & Moody, S. (2013, Oct). The Relationship of Teachers' Instructional Decisions and Beliefs about Alternate Assessments to Students Achievement. *Exceptionality, 21*(4), 238-252. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.747184>
- Klehm, M. (2014). The Effects of Teacher Beliefs on Teaching Practices and Achievement of Students With Disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 37*(3), 216-240. <https://doi.org/10.1177/0888406414525050>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Bmj, 339*(jul21 1), b2535-b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research, 17*(1), 113-126.
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010, Jun). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal, 47*(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>

Annexe de l'axe 1 : Liste des études sélectionnées pour lecture du texte complet, classées par ordre chronologique

N°	Auteurs	Année	Titre	Remarques	Sélection
1	Jimoh, Christiana	2020	Teacher attitudes and perceptions of the performance of students with special needs in Nigeria	Qualitatif	Exclus
2	Heyder, A. Sudkamp, A. Steinmayr, R.	2020	How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional		Inclus

school experiences of students with and without special educational needs?

3	Young, Shawn Catina Louise Sipp	2019	The effect of teacher attitude on the progress of Autism Spectrum Disorder (ASD) students in the general education population	Thèse - Pas d'accès au texte complet	Exclus
4	Szumski, G. Karwowski, M.	2019	Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement	Ne concerne pas les élèves en situation de handicap	Exclus
5	Munoz-Cantero, J. M. Losada-Puente, L.	2018	Implications of the Teachers' Attitude in the Quality of Life of Students with Intellectual Developmental Disorders	Qualitatif + en espagnol	Exclus
6	Armstrong, Theresa Sacchi	2017	Novice Teachers' Perceptions of Their Preparation and Efficacy to Teach Students with Traumatic Brain Injury	Pas de mesure chez les élèves	Exclus
7	Woodcock, S. Vialle, W.	2016	An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties	Pas de mesure chez les élèves	Exclus
8	Kazan, Sara El-Daou, Badrie	2016	The Relationship between Teachers' Self-Efficacy, Attitudes towards ICT Usefulness and Students' Science Performance in the Lebanese Inclusive Schools	Ne concerne pas les élèves en situation de handicap	Exclus
9	Davis, Robyn L.	2016	The predictive relationship of middle school teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusion and the reading achievement of students with learning disabilities	Thèse - Pas d'accès au texte complet	Exclus
10	Klehm, Mary	2014	The Effects of Teacher Beliefs on Teaching Practices and Achievement of Students with Disabilities		Inclus
11	Monsen, Jeremy J Ewing, Donna L Kwoka, Maria	2014	Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment		Inclus
12	Karvonen, M. Wakeman, S. Flowers, C. Moody, S.	2013	The Relationship of Teachers' Instructional Decisions and Beliefs about Alternate Assessments to Students Achievement		Inclus
13	Lucas, Dawn Jacoby	2011	The Effects of a Service-Learning Introductory Diversity Course on Pre-Service Teachers' Attitudes toward Teaching Diverse Student Populations	Pas de mesure chez les élèves	Exclus



14	Back Froehlich, Lisa Annette	2011	A Collaborative Procedure to Support Teacher Adherence to Reading Comprehension Intervention and Its Effect on Student Outcomes	Pas la population cible	Exclus
15	Hornstra, Lisette Denessen, Eddie Bakker, Joep van den Bergh, Linda Voeten, Marinus	2010	Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia		Inclus
16	Canges, Rebecca Lee	2010	Investigating How General Education Middle School Teachers Support the Social Inclusion of Students with Special Needs	Qualitatif	Exclus
17	Marsh, Stacie T.	2008	Effects of labeling: Teacher perceptions and attitudes towards students with special needs	Qualitatif	Exclus
18	VanWeelden, K. Whipple, J.	2007	Preservice music teachers' predictions, perceptions, and assessment of students with special needs: the need for training in student assessment	Qualitatif	Exclus
19	VanWeelden, K. Whipple, J.	2005	Preservice teachers' predictions, perceptions, and actual assessment of students with special needs in secondary general music	Pas en contexte scolaire	Exclus
20	Lapointe, Judith M. Legault, Frederic Batiste, Seth J.	2005	Teacher Interpersonal Behavior and Adolescents' Motivation in Mathematics: A Comparison of Learning Disabled, Average, and Talented Students, Chapter 3	Pas de mesure chez les enseignant.es	Exclus
21	Ellins, Jean Porter, Jill	2005	Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school		Inclus
22	Monsen, Jeremy J Frederickson, Norah	2004	Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment	Ne concerne pas les élèves en situation de handicap	Exclus
23	Jordan, Anne Stanovich, Paula	2004	The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Needs in their Regular Elementary Classrooms	Pas de mesure chez les élèves	Exclus
24	Jordan, Anne Stanovich, Paula	2001	Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept	Pas de mesure chez les élèves	Exclus

25	Poindexter, Joy Delene	1997	Perceptions of Special Needs Students, Teachers, and Administrators Regarding an Integrated Academic and Vocational Education Model of Instruction	Qualitatif	Exclus
26	Fuchs, Lynn S. et al.,	1994	The Relation between Teachers' Beliefs about the Importance of Good Student Work Habits, Teacher Planning, and Student Achievement	Ne concerne pas l'inclusion scolaire	Exclus
27	Melograno, V. J. Loovis, E. M.	1991	Effects of field-based training on teachers' knowledge and attitudes and the motor proficiency of their handicapped students	Données non utilisables	Exclus
28	Rojewski, Jay W. et al.,	1990	Practices and Attitudes of Secondary Industrial Education Teachers toward Students with Special Needs	Pas d'accès au texte complet	Exclus
29	Kohler, Patricia A.	1988	The effects of the Teacher Expectations and Student Achievement model on the achievement and self-concept of mildly handicapped students receiving resource room instruction	Pas d'accès au texte complet	Exclus
30	Zigmond, Naomi et al.	1985	Managing the Mainstream: An Analysis of Teacher Attitudes and Student Performance in Mainstream High School Programs	Données non utilisables	Exclus
31	Banks, Eunice M.	1984	The effects of attitudes of teachers toward the achievement level of educable mentally impaired students in a local school district	Pas d'accès au texte complet	Exclus
32	Benson, Doris J.	1979	Teacher expectations and achievement of students with learning disabilities	Pas d'accès au texte complet	Exclus

○ **Axe 2 : mise en place d'un programme de formation et évaluation de ce programme**

La revue exhaustive de littérature réalisée au sein de l'Axe 1 a permis de mettre en évidence les éléments de contenu indispensables pour la formation à l'inclusion des enseignants. En effet, les enseignants n'estiment pas avoir les connaissances et les compétences nécessaires en contexte inclusif (Cook, 2019). Beaucoup d'enseignants continuent à exprimer des réticences relativement à leurs compétences pédagogiques inclusives et invoquent une formation inadéquate (Crispel & Kasperski, 2021). De nombreuses recherches ont souligné la nécessité de former et soutenir les enseignants pour qu'ils deviennent des praticiens inclusifs. Bien que la formation insuffisante soit citée comme l'un des obstacles les plus importants à l'implantation de l'inclusion, parmi les 26 études sur la promotion de l'éducation inclusive examinées, seules quatre abordaient la question spécifique de la formation (Crispel & Kasperki, 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les données disponibles suggèrent des conditions favorables pour une formation

efficace. Le contenu doit être axé sur les besoins et les handicaps des élèves ; la formation doit se concentrer sur les préoccupations des enseignants, liées à leur contexte d'enseignement ; la formation doit être conçue comme une interaction entre les cours et la pratique dans le cadre d'une expérience de terrain en classe inclusive de haute qualité (Sokal & Sharma, 2014 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Walton & Rusznyak, 2020). Compte tenu de ses avantages sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants, il semble difficile d'aborder la question de l'épuisement professionnel tout en ignorant le soutien institutionnel principalement par le biais d'une formation appropriée. Proposer des programmes de formation pour favoriser le sentiment de compétence et les attitudes positives envers l'inclusion est donc un facteur clé (Yada et al., 2018). En concordance avec la littérature concernant les besoins de formation des enseignants le programme de formation a suivi la maquette ci-dessous. Son objectif est de proposer une formation aux enseignants pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité en contexte inclusif, leurs attitudes positives vis-à-vis des enfants à BEP, ainsi que leur bien-être (Sokal & Sharma, 2014). Pour favoriser le développement de compétences d'enseignant inclusif, la formation a été conçue comme un dispositif de formation s'inspirant de l'apprentissage coopératif (Buchs et al., 2012 ; Johnson et al., 2007) dont nous évaluerons l'efficacité. Buchs et collaborateurs (2012) décrivent cet outil pédagogique comme « une situation d'enseignement-apprentissage structurée par l'enseignant (...) de manière à assurer (...) des apprentissages de qualité » (p. 212). Les attitudes face au handicap et à l'éducation inclusive, les sentiments de compétence et d'efficacité, ainsi que le bien être des enseignants ayant suivi le dispositif expérimental de type coopératif et le bien-être de leurs élèves, devaient être comparés à ceux ayant suivi la formation classique.

Maquette des cours

Format

Module de formation en 2 x 2h

Objectifs

Comment se projeter concrètement en tant qu'enseignant.e dans l'école inclusive ?

Quel impact de l'école inclusive :

Sur l'exercice quotidien du métier d'enseignant.e ?

Sur le fonctionnement de la classe ?

Ce cours avait pour objectif de répondre à plusieurs questions qui relèvent des connaissances, des représentations et des croyances sur le handicap et le principe d'inclusion scolaire :

- Que sait-on sur le handicap ?
- Que sait-on sur le principe d'inclusion scolaire ?
- Que sait-on sur le parcours des élèves à BEP ?
- Quel est l'impact de l'inclusion scolaire ?
- Quels sont les freins à l'inclusion scolaire ?
- Pourquoi est-ce si difficile d'inclure un.e élève à BEP ?
- Comment adapter ma pratique d'enseignant.e en situation d'inclusion ?

Plan du cours

COURS 1

1. Conceptions du handicap (modèle bio-psycho-social)
2. Définition de l'inclusion scolaire en France
3. Mise en œuvre de l'inclusion scolaire en école primaire (dispositifs, parcours de scolarité → *ULIS, RASED, unités d'enseignement externalisées des ITEP*)

4. Effets de l'inclusion
 - Sur les élèves à BEP
 - Sur les autres élèves de la classe
 - Sur les enseignant.e.s
5. Barrières à l'inclusion (rapport CNESCO 2016, Blanc 2012, Pompili 2015)
 - Facteurs systémiques
 - Croyances et idées reçues
 - Réactions affectives des enseignants

COURS 2

6. Pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion
 - Enseignement explicite
 - Enseignement par les pairs (enseignement réciproque et tutorat)
 - Apprentissage coopératif
7. Adaptations pédagogiques
 - Troubles des apprentissages
 - Autisme
 - Troubles du comportement
 - Maladies chroniques (élèves souvent absent.e.s, « fragiles »)

Le contenu de la formation intitulée « Inclusion scolaire et métier d'enseignant-e : comment se projeter concrètement en tant qu'enseignant-e dans l'école inclusive ? » est présenté en ce qui suit.

Contenu du cours « Inclusion scolaire et métier d'enseignant-e : comment se projeter concrètement en tant qu'enseignant-e dans l'école inclusive ? »

Ce cours porte sur l'inclusion scolaire. Nous allons aborder cette notion et voir la manière dont elle est mise en œuvre en école primaire. Nous parlerons des situations que vous pourrez rencontrer en classe et nous nous intéresserons à la façon dont vous pouvez adapter votre pratique d'enseignant-e en situation d'inclusion. Ce cours va se dérouler en deux parties. Pour cette première séance, nous nous intéresserons à la notion de handicap et au principe d'inclusion. Nous verrons quels sont les dispositifs mis en place en école primaire pour inclure les élèves en situation de handicap et les effets que l'école inclusive peut avoir, tant sur les élèves (qu'ils soient ou non en situation de handicap), que sur les enseignant-e.s. Nous verrons aussi ce qui peut freiner la mise en place de l'inclusion. Dans un deuxième temps (lors de la deuxième séance), nous nous pencherons plus spécifiquement sur les troubles que peuvent présenter certains enfants, et les conséquences de ces troubles sur les apprentissages. Des cas concrets nous permettront de mieux comprendre les besoins de ces enfants et de voir quelles sont les pratiques pédagogiques qui permettent de les étayer dans leurs apprentissages.

1. Conceptions du handicap

Tout d'abord nous allons nous intéresser à la notion de handicap. Qu'est-ce que le handicap ? Qu'est-ce qui permet d'établir qu'une personne a un handicap ? Est-ce que le handicap est caractérisé par une déficience de la personne, ou est-ce qu'il est produit par l'environnement, les situations ? Est-ce qu'un handicap est forcément visible ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, nous pouvons revenir aux origines du mot handicap. Initialement, ce terme était utilisé dans le monde du sport, et en particulier des courses hippiques. Un handicap avait pour objectif d'égaliser les chances au départ de tous les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires

aux meilleurs. Ainsi, un cheval trop rapide était alourdi pour être remis au niveau des autres, et rendre la compétition intéressante. Cette notion a évolué au fil du temps, et plusieurs conceptions se sont succédées. Mais il est intéressant de noter que le concept de handicap a été en premier lieu utilisé dans un contexte de compétition et de performance. Ces valeurs de compétition et de performance sont des valeurs fortes de notre société, et qui sont particulièrement prégnantes dans le monde du travail et en milieu scolaire.

1.1. Modèle bio-médical

Dans un premier temps, le handicap a été vu comme un écart à une norme. Ce qualificatif est ainsi attribué à des personnes qui souffrent d'affections, d'insuffisances, de diminutions physiques ou psychiques, et qui sont donc perçues comme ayant moins de chances de réussite dans la société. Ces personnes sont vues comme étant non-conformes aux attentes de la société, et comme ayant besoin de réadaptation pour être concurrentielles. D'après la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé de 1980, on nomme handicapée toute personne souffrant d'une déficience (aspect lésionnel) ou d'une incapacité (aspect fonctionnel) qui limite ou interdit toute activité considérée comme normale pour un être humain. La modélisation liée à cette définition (appelé modèle bio-médical) conçoit le handicap comme résultant d'une ou plusieurs déficiences. Une déficience est une perte de substance ou l'altération d'une structure ou d'une fonction (psychologique, physiologique ou anatomique), et correspond à une lésion (e.g. amputation, lésion de la moelle, ...) et/ou un déficit (aphasie, surdité, paraplégie, ...). Elle va conduire à une incapacité, autrement dit à la réduction partielle ou totale de la capacité à accomplir un activité d'une façon, ou dans les limites, considérées comme normales. Ainsi, une personne ayant subi des lésions cérébrales pourra par exemple présenter une incapacité à mémoriser. Les incapacités vont limiter ou interdire à la personne d'accomplir un rôle social dit « normal » (en lien avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels), comme par exemple faire des études ou avoir un emploi. Dans cette conception du handicap, celui-ci est ainsi complètement assimilé à la déficience (la déficience est la cause du handicap). Le handicap constitue donc un problème entièrement lié à l'individu. Ce modèle ne prend pas en compte les facteurs environnementaux qui, pour une même déficience, peuvent faciliter ou entraver le fonctionnement d'une personne.

1.2. Modèle social

En opposition au modèle bio-médical, l'OMS a proposé en 2001 une autre conception du handicap, qui met principalement l'accent sur l'impact de l'environnement. Dans cette perspective, le handicap constitue une limitation des habitudes de vie d'un individu découlant directement de facteurs environnementaux. Contrairement au modèle bio-médical dans lequel c'était la déficience qui était le déterminant du handicap, ce modèle dit « social » postule que c'est l'environnement social qui produit le handicap, autrement dit la société qui fait barrière à la pleine participation sociale de chaque individu. Ce sont les normes, exigences et attentes de la société qui mettent certaines personnes en situation de handicap. Par exemple, c'est en situation scolaire qu'un enfant présentant un QI faible sera considéré comme handicapé, du fait des normes scolaires. L'échelle d'intelligence a été construite en lien direct avec les compétences scolaires : l'usage du langage, la maîtrise de la lecture et de l'écrit ont servi de référence pour évaluer l'âge mental. C'est donc la capacité à s'adapter aux exigences scolaires qui est utilisée pour déterminer le niveau de retard mental. Ainsi, ces exigences délimitent arbitrairement la frontière entre le « normal » et le retard. Dans cette conception, une personne peut se retrouver en situation de handicap, même sans déficience. Par exemple, une personne illettrée sera handicapée par un contexte social imposant de savoir lire pour fonctionner dans la

société. Ces deux modèles, bio-médical et social, tiennent donc des positions radicalement différentes et opposées. A l'heure actuelle, l'OMS a adopté une perspective à mi-chemin entre ces deux positions.

1.3. Modèle bio-psycho-social

Le modèle utilisé actuellement, est appelé modèle bio-psycho-social. C'est un modèle dit systémique, car il inclut autant les facteurs personnels (liés aux individus) que les facteurs environnementaux. Dans cette conception, le niveau de participation sociale des individus résulte de l'interaction entre des déficiences (physiques, mentales, sensorielles) ou des limitations fonctionnelles (incapacité), et des facteurs environnementaux qui peuvent faciliter ou entraver le fonctionnement de la personne. Par exemple, des travaux ont montré que les enfants porteurs de trisomie 21 (déficience : limitation cognitive) ont des difficultés de mémorisation (désavantage par rapport à l'école = handicap) parce que l'école (environnement) ne favorise pas l'utilisation de supports visuels dans les apprentissages. Lorsque ces enfants peuvent utiliser ce type de supports, leur apprentissage est facilité. En se basant sur ce modèle, on peut donc voir qu'il est possible d'agir à plusieurs niveaux pour améliorer la participation sociale des personnes. On peut s'attacher à compenser la déficience, améliorer les compétences, ou encore adapter l'environnement (physique et cognitif) pour qu'il ne constitue pas un obstacle. Un trottoir abaissé permettra à une personne en fauteuil roulant de se déplacer plus aisément en ville (environnement physique). De même, une personne présentant une déficience intellectuelle pourra gagner en autonomie si elle a à sa disposition une interface informatique pour l'assister dans les tâches de la vie quotidienne, lui permettant par exemple de suivre les étapes nécessaires à la réalisation d'un repas (environnement cognitif). Selon ce modèle, le handicap apparaît comme un concept dynamique plutôt que stable et définitif. En fonction de nos caractéristiques individuelles, l'environnement dans lequel nous évoluons peut agir comme facilitateur ou inhibiteur de nos potentialités.

2. Définition de l'inclusion scolaire en France

Maintenant que nous avons vu comment la notion de handicap a évolué et quelle est la conception qui est utilisée à l'heure actuelle, nous allons plus spécifiquement nous intéresser aux enfants en situation de handicap, et en particulier à leur scolarisation. La circulaire n°2016-117 du 8-8-2016, affirme que « le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental » et que « chaque école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins ». De plus elle précise que « l'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences ». Auparavant, le principe d'intégration s'appliquait : les enfants handicapés avaient accès au système scolaire, mais devaient s'adapter à l'école. La charge d'adaptation était donc du côté de l'élève et de ses parents. Aujourd'hui, c'est le principe d'inclusion qui prévaut : c'est à l'école de s'adapter à tous les élèves et de s'assurer que chacun puisse accéder au savoir. L'inclusion peut être définie comme le processus d'éduquer les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires des écoles de leur périmètre géographique auxquelles ils devraient être scolarisés s'ils n'avaient pas de handicap, en appliquant les principes de compensation et d'accessibilité. Ces deux principes sont fondamentaux. La compensation couvre les besoins en aide humaine, technique ou animale de la personne en situation de handicap et se traduit par exemple par la possibilité pour les élèves en situation de handicap d'être accompagnés par un-e auxiliaire de vie scolaire (AVS), d'être pris en charge par les professionnels des établissements médico-sociaux, ou encore par le droit au transport. L'accessibilité fait référence au fait de fournir les moyens permettant la pleine participation sociale des enfants en situation de handicap. Elle se traduit par le droit pour tout élève à l'inscription dans son établissement scolaire de secteur, l'accès

à l'ensemble des locaux et des matériels scolaires, et surtout par l'accès au savoir, via les adaptations pédagogiques individuelles ou collectives. Il ne s'agit donc pas que d'une accessibilité matérielle, il s'agit aussi de la possibilité pour les élèves présentant un handicap de pouvoir accéder aux savoirs qui sont transmis à l'école. C'est sur ce point que les enseignant·e·s ont un rôle crucial à jouer.

3. Mise en œuvre de l'inclusion scolaire en école primaire et limites

En pratique, la mise en œuvre de l'inclusion en milieu scolaire peut se traduire de multiples manières en fonction des besoins des élèves. Elle concerne les élèves en situation de handicap, mais aussi de manière plus large les élèves dits à besoins éducatifs particuliers (BEP), qui peuvent se trouver en difficulté en milieu scolaire (élèves allophones, élèves provenant de milieux sociaux défavorisés, ...).

3.1. Réponses de droit commun

Lorsqu'un élève rencontre une difficulté dans les apprentissages scolaires, les premières réponses qui peuvent être proposées sont des réponses dites de droit commun, qui ne nécessitent pas le recours à la maison départementale des personnes handicapées. (1) Tout d'abord, lorsque l'accompagnement pédagogique assuré par les enseignants des classes ne suffit pas pour aider certains élèves, les enseignants spécialisés et les psychologues travaillant au sein du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) peuvent apporter une aide spécifique à ces élèves. (2) Deuxièmement, lorsque les élèves risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place. Il s'agit d'un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins de l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe aux aides spécialisées ou complémentaires. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève. (3) Pour les enfants ou adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements ou protocoles médicaux afin qu'ils poursuivent une scolarité dans des conditions aussi ordinaires que possible, un plan d'accompagnement individualisé (PAI) est mis en place. Ce plan permet de préciser les adaptations nécessaires (aménagements d'horaires, organisation des actions de soins, etc.) à une poursuite de scolarité aussi ordinaire que possible. Il est rédigé en concertation avec le médecin de l'éducation nationale qui veille au respect du secret médical, et permet par exemple à l'enseignant d'effectuer les gestes de soins (e.g. pour un élève souffrant de diabète). (4) Enfin, pour les élèves qui présentent des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages, un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) leur permet de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature pédagogique. Ce plan constitue une ressource pour les enseignant·e·s puisqu'il peut être utilisé comme aide pour mettre en place des adaptations pédagogiques. Plutôt que de proposer des outils spécifiques pour chaque trouble (e.g. dyslexie, dyscalculie, ...), ce qui s'avère peu efficace, le PAP part de la manière dont les troubles se manifestent (certains troubles présentent des manifestations communes) et des besoins des élèves en situation scolaire, pour proposer des pistes d'adaptations pédagogiques.

3.2. Réponse dépendant de la MPDH

Au-delà de ces réponses de droit commun, certains élèves sont reconnus comme étant en situation de handicap par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Ces élèves peuvent demander des aménagements pédagogiques, en sollicitant un plan personnalisé de scolarisation (PPS) auprès de la MDPH. Le PPS définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. Si on se concentre sur les élèves en situation de handicap, il est important de comprendre la notion de parcours de scolarité. Concrètement, ces élèves vont être orientés vers tel ou tel dispositif, mais ne seront jamais bloqués dans un dispositif particulier. En effet, leur situation est réexaminée chaque année, pour vérifier si la

compensation de la MDPH correspond toujours à leurs besoins. Prenons un exemple pour illustrer les différents dispositifs vers lesquels peuvent être orientés les élèves en situation de handicap. Un élève va être inscrit dans son établissement de référence, qui est son établissement de secteur. S'il a un besoin spécifique dans les apprentissages, nécessitant un étayage particulier qui n'est pas proposé dans cet établissement de référence, il peut être scolarisé dans un autre établissement pour être orienté vers un dispositif ULIS. Il sera donc scolarisé dans une des classes ordinaires de l'école, mais cette école bénéficie sur place d'un·e enseignant·e spécialisé·e qui pourra donner des conseils à ses collègues et qui constitue une ressource pour les adaptations pédagogiques. De plus, les élèves dont les besoins sont trop importants pour que la classe ordinaire y réponde pourront réaliser les apprentissages pour lesquels ils sont en difficulté avec cet·te enseignant·e spécialisé·e de l'ULIS. Les ULIS sont des dispositifs, ce qui signifie que les élèves ne restent pas dans le groupe d'élèves ULIS, mais le rejoignent ponctuellement pour certains apprentissages qui nécessitent un étayage plus spécifique. Si le dispositif ULIS ne répond pas aux besoins d'un élève, la MDPH peut préconiser l'orientation vers un établissement spécialisé. Ces établissements médico-sociaux, institut médico éducatifs (IME) et institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) ne dépendent pas de l'éducation nationale. Ils permettent une prise en charge globale de l'enfant ou de l'adolescent. Ces établissements sont organisés en trois pôles : une unité d'enseignement, un plateau thérapeutique, et un plateau éducatif. L'orientation d'un élève vers un établissement médico-social est proposée lorsque sa situation nécessite la présence de personnel autre que le personnel enseignant (psychiatre, éducateur spécialisé). Cette orientation n'est donc pas déterminée par les compétences scolaires de l'élève, mais est fonction de son état de santé. L'élève poursuit sa scolarité dans l'Unité d'enseignement qui est le dispositif de scolarisation des établissements médico-sociaux. Cette unité d'enseignement peut être localisée dans l'établissement médico-social ou externalisée dans un établissement du milieu ordinaire. Ainsi, les élèves scolarisés en milieu spécialisé peuvent passer une partie de la journée dans une classe externalisée, dépendant de l'établissement médico-social, mais localisée dans un établissement ordinaire, soit avec un enseignant spécialisé de l'établissement médico-social, soit avec les enseignants des classes ordinaires. Pour finir, certains élèves ayant besoin d'un suivi thérapeutique et/ou éducatif, peuvent être néanmoins pleinement scolarisés en milieu ordinaire lorsqu'ils bénéficient de l'accompagnement des services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). Les SESSAD, constitués d'équipes pluridisciplinaires, dispensent un accompagnement sur les lieux de vie. Le personnel des établissements spécialisés (éducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, ...) se déplace ainsi dans l'école ordinaire dans laquelle est scolarisé l'enfant pour assurer son suivi. Ce dispositif concerne en particulier la scolarisation d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire.

3.3. Limites

Nous venons donc de voir que différents plans d'accompagnement et différents dispositifs sont proposés pour favoriser l'inclusion de tous les élèves. Néanmoins, la mise en œuvre de l'inclusion peut se heurter à certaines limites. Certains facteurs systémiques peuvent en effet entraver l'implémentation du principe d'inclusion. On peut citer par exemple la formation des enseignants, les ressources matérielles et humaines, ou encore la législation.

4. Effets de l'inclusion

Maintenant que nous avons vu quels sont les parcours et dispositifs mis en place en école inclusive, nous allons nous intéresser aux effets de l'inclusion. Pour cela nous allons nous baser sur les résultats de plusieurs articles scientifiques, afin d'objectiver l'impact de l'inclusion sur les enfants à BEP, les enfants ordinaires, et les enseignant·e·s. Dans un premier temps nous allons nous centrer sur les effets de l'inclusion sur les élèves à BEP.

4.1. Sur les élèves à BEP

Une étude de 2013 menée en Suisse s'est intéressée aux effets de l'inclusion en classe ordinaire sur les progrès d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Pour cela, les auteurs ont comparé deux groupes d'enfants : un

groupe d'enfants inclus dans des classes ordinaires à plein temps et bénéficiant de quelques heures par semaine avec un enseignant spécialisé, et un groupe d'enfants scolarisés en école spécialisée. Ces deux groupes étaient similaires en termes d'âge, de QI, de statut socio-économique et de performances scolaires avant l'étude. Ils ont été suivis pendant deux ans, et leurs performances scolaires ont été évaluées à trois reprises sur cette période. Les résultats indiquent que les élèves inclus en classe ordinaire ont progressé de manière plus importante en langue d'enseignement (lecture, expression écrite, vocabulaire, orthographe et grammaire), que les élèves en école spécialisée. En revanche, les deux groupes présentaient une progression similaire en mathématiques. Par conséquent, l'inclusion semble dans ce cas avoir eu un effet bénéfique pour les élèves à BEP, en ce qui concerne les apprentissages de langue. Une étude plus récente menée en 2019 aux Etats-Unis, s'est quant à elle intéressée à l'effet du temps passé en classe ordinaire sur les apprentissages. Les auteurs ont suivi pendant trois ans plus de 3000 élèves (3796) qui étaient scolarisés en école ordinaire et effectuaient une partie de leurs apprentissages en classe spécialisée. Ces élèves présentaient une durée d'inclusion variable : le temps passé en école ordinaire pouvait être plus ou moins important selon les élèves. Les résultats de cette étude montrent que plus les élèves avaient passé de temps en milieu ordinaire durant les trois années de l'étude, plus ils avaient des scores élevés aux évaluations de langue et de mathématiques. Autrement dit, l'inclusion en milieu ordinaire a favorisé l'acquisition des attendus scolaires chez les élèves à BEP participant au projet de recherche. Au-delà de ces deux études, d'autres auteurs ont fait une synthèse exhaustive des résultats de la littérature scientifique concernant les effets de l'inclusion sur les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce travail leur a permis de mettre en évidence une tendance générale quant aux effets de l'inclusion. Ils ont montré que de manière générale, l'inclusion a des effets soit neutres, soit positifs sur le développement cognitif des élèves à BEP. En d'autres termes, soit on n'observe pas de différences entre le fait de scolariser les enfants à BEP en milieu ordinaire et le fait de les scolariser en milieu spécialisé, soit ces enfants progressent mieux en milieu ordinaire. Par conséquent, les résultats de la littérature ne montrent pas d'effets délétères de l'inclusion sur les apprentissages des élèves à BEP, et mettent au contraire en avant une influence principalement positive sur les apprentissages de ces élèves. Les auteurs, en plus du développement cognitif des élèves à BEP en classe inclusive, se sont aussi intéressés à l'impact de l'inclusion sur des aspects plus émotionnels, et donc au développement socio-affectif de ces élèves (e.g. confiance en soi, relations sociales). Néanmoins, aucun effet clair n'est ressorti des différentes études qu'ils ont analysées, ne permettant pas de conclure sur ce point. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que l'inclusion n'est pas nécessairement effective dans toutes les classes. Lorsque l'inclusion n'est pas réelle, les élèves à BEP peuvent se sentir marginalisés dans une classe ordinaire (moins d'interactions avec l'enseignant-e et les autres élèves, comportements de mise à distance, mauvaises notes), ce qui aura des répercussions négatives sur le plan socio émotionnel. Le bien-être des élèves à BEP en classe ordinaire est donc étroitement lié à la mise en place effective d'une pédagogie réellement inclusive. Nous allons voir à présent quels sont les effets de l'école inclusive sur les élèves n'ayant pas de besoins éducatifs particuliers.

4.2. Sur les autres élèves de la classe

Une étude de 2013, a été menée en Suisse auprès de 404 élèves d'environ 8 ans. Ces élèves ont été suivis pendant un an, et leurs compétences académiques ont été mesurées au début et à la fin de l'étude (pré test et post test), permettant d'évaluer leur progression au cours de l'année. La moitié de ces élèves étaient scolarisés dans des classes inclusives (i.e. dans lesquelles étaient inclus un ou plusieurs élèves à BEP), et la moitié d'entre eux suivaient leur scolarité dans une classe n'accueillant pas d'élève à BEP. L'étude a comparé les progrès de ces deux groupes, dont les élèves étaient appariés en termes de QI, d'âge, de langue maternelle, de milieu socio-économique, et de niveau scolaire initial (i.e. de résultats à l'évaluation au pré test). Les auteurs voulaient voir si la présence d'un élève à BEP au sein de la classe pouvait avoir une influence sur les progrès des autres élèves de cette classe. Les évaluations menées en langues et en mathématiques n'ont mis en évidence aucune différence entre les élèves des classes

inclusives et ceux des classes n'accueillant pas d'élève à BEP. Les deux groupes d'élèves présentaient une progression similaire. De plus, les auteurs se sont intéressés à la progression des élèves en fonction de leur niveau initial. Dans chaque groupe, ils ont distingué des élèves bons, moyens et faibles en termes de performances scolaires, afin de vérifier si une catégorie d'élèves pouvait être plus ou moins influencée par la présence d'un élève à BEP en classe. En effet, une classe inclusive pourrait par exemple favoriser la progression des élèves ayant un niveau faible et entraver les progrès des élèves présentant un bon niveau scolaire. Leurs résultats indiquent que, quel que soit le niveau de l'élève (bon, moyen ou faible), sa progression dans les apprentissages n'est pas influencée par la présence d'un élève à BEP. Une autre étude a été menée au Pays-Bas sur l'ensemble des élèves d'école primaire néerlandais étant passé dans le secondaire entre 2009 et 2011, et l'ensemble des élèves d'école secondaire néerlandais ayant passé les examens de fin de secondaire entre 2009 et 2011. Les résultats de cette étude, qui portait donc sur un échantillon extrêmement important d'élèves, ne montrent aucune influence de la présence d'un-e élève à BEP sur la réussite académique des autres élèves de la classe. Cette absence d'effet est observée quel que soit le type de besoin éducatif particulier de l'enfant présent dans la classe. Le fait d'être dans une classe dans laquelle est scolarisé un-e élève à BEP présentant des troubles cognitifs, des troubles du comportement, un handicap physique, ou toute autre particularité, n'a donc aucun impact sur la progression des autres élèves de la classe. Il est important de noter que les deux études que nous venons de voir ont été menées en Europe (Suisse et Pays-Bas), et que leurs résultats (qui vont dans le même sens) sont donc en partie influencés par les particularités culturelles et systémiques de ces deux pays. Pour avoir une perspective un peu plus large, nous allons voir une dernière étude. Il s'agit d'une méta-analyse, autrement dit de l'analyse statistique des résultats de plusieurs articles scientifiques. Une méta-analyse permet de faire ressortir les effets statistiques principaux, les tendances générales, qui ressortent de l'ensemble des articles étudiés. Dans celle que nous allons voir, 47 études ont été analysées, ce qui correspond à un échantillon total de 4 800 000 élèves. Ces 47 études avaient été menées par des chercheurs venant d'Europe, des Etats-Unis, ou encore du Canada, ce qui permet de mettre en évidence d'éventuelles différences entre les pays quant aux effets de l'inclusion sur les élèves ne présentant pas de BEP. La méta-analyse montre que l'inclusion a un effet faible, mais globalement positif sur la réussite scolaire des élèves sans BEP. De manière intéressante, cet effet est plus important aux Etats-Unis et au Canada qu'en Europe. Pour les auteurs de la méta-analyse ce résultat peut s'expliquer premièrement par le fait qu'historiquement les Etats-Unis et le Canada ont depuis longtemps cherché à favoriser la scolarisation inclusive, et deuxièmement par des conceptions différentes de la notion d'inclusion. En effet, en Europe l'inclusion est plutôt perçue comme une forme d'instruction adaptée aux élèves à BEP, alors qu'aux Etats-Unis et au Canada, elle est vue comme une manière de transformer l'école. Pour résumer l'ensemble de ces résultats, l'école inclusive a donc une influence soit neutre, soit positive sur la réussite scolaire des élèves sans BEP. En ce qui concerne les effets plus sociaux de l'inclusion sur les élèves sans BEP, il n'existe que peu de données à ce sujet. Les quelques études qui se sont intéressées à cette thématique ont mis en évidence que les enfants qui étaient scolarisés dans une classe inclusive présentaient moins de préjugés à l'égard des élèves à BEP, étaient plus enclins à jouer avec eux, et avaient des attitudes plus positives à leur rencontre. Néanmoins, bien que les élèves des classes inclusives soient plus positifs envers les élèves à BEP que les élèves des classes non inclusives, ils effectuent malgré tout une distinction entre les élèves à BEP et leurs autres camarades de classe n'ayant pas de BEP. En effet, ils jugent les élèves à BEP moins positivement que les autres élèves de la classe. Une étude suisse de 2013 s'est intéressée aux jugements des élèves envers des enfants présentant un handicap mental ou physique. Trois groupes d'élèves ont participé à l'étude : des élèves scolarisés dans une classe dans laquelle il y avait un-e élève en situation de handicap mental, des élèves scolarisés dans une classe dans laquelle il y avait un-e élève en situation de handicap physique, et des élèves scolarisés dans une classe non inclusive. Les résultats indiquent que les élèves scolarisés avec un-e élève en situation de handicap mental étaient plus favorables à l'inclusion d'enfants en situation de handicap que les élèves des classes non

inclusives. Ceci traduit un effet positif de l'inclusion en termes d'attitude envers le handicap. En revanche, cet effet n'était pas retrouvé pour les élèves scolarisés avec un·e élève en situation de handicap physique : ces derniers n'étaient pas plus favorables à l'inclusion d'enfants en situation de handicap que les élèves des classes non inclusives. Pour les auteurs, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves qui côtoient des enfants ayant un handicap mental doivent plus s'adapter pour pouvoir communiquer avec cet enfant que ceux qui côtoient des enfants avec un handicap physique. En effet, comme les enfants en situation de handicap mental présentent des difficultés dans le domaine socio-cognitif, interagir avec eux requiert plus d'adaptabilité et d'implication, ce qui pourrait conduire à avoir une réflexion plus profonde sur le principe d'inclusion.

4.3. Sur les enseignant·e·s

Pour cette dernière partie sur les effets de l'inclusion, nous allons nous intéresser à la manière dont les enseignant·e·s la vivent. Une étude a effectué la synthèse des données de la littérature concernant les ressentis des enseignant·e·s vis-à-vis de l'inclusion. Basée sur les résultats de 26 publications scientifiques, elle a mis en évidence que la plupart des enseignant·e·s sont principalement négatifs ou réservés à l'égard de l'école inclusive. En effet, ils jugent qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers, et ne se sentent ni assez compétents, ni assez en confiance pour assurer cette tâche. De plus, cette étude relève que les enseignant·e·s sont plus négatif à l'égard des élèves à BEP, qu'à l'égard des élèves ordinaires. Néanmoins, cette tendance générale est modulée par plusieurs facteurs que nous allons détailler, qui peuvent être tant des facteurs personnels (liés à l'enseignant·e), que contextuels, ou encore des facteurs liés à aux élèves à BEP.

4.3.1. Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s envers l'inclusion

- Facteurs personnels

Parmi les facteurs personnels qui vont influencer l'attitude plus ou moins négative de l'enseignant·e envers l'inclusion, on peut tout d'abord citer (A) le genre. En effet, les hommes seraient moins favorables que les femmes à l'inclusion. Cependant cette différence n'est pas retrouvée de manière constante dans les études. On peut aussi citer (B) le fait d'être en contact, de par son entourage, avec des personnes en situation de handicap. Ceci favorise le fait de porter un regard positif sur l'inclusion. (C) Troisièmement, l'expérience d'enseignement a aussi une influence importante sur l'attitude envers l'inclusion. Les enseignant·e·s moins expérimenté·e·s sont plus favorables envers l'inclusion que ceux plus expérimentés, et les enseignant·e·s plus âgé·e·s ont une vision plus négative de l'école inclusive que les plus jeunes. En revanche, il a été mis en évidence que (D) le fait d'avoir déjà travaillé en école inclusive, et donc d'avoir une expérience plus importante de l'inclusion était lié à une attitude plus favorable envers ce principe. Pour finir, (E) le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant·e·s impacte fortement leur vécu en école inclusive. Aussi appelé sentiment d'auto-efficacité, il peut être défini comme la croyance que son enseignement peut influencer la qualité et la quantité des apprentissages chez les élèves, y compris chez ceux qui sont démotivés et difficiles. Plusieurs études ont montré qu'une association forte existait entre le fait d'avoir un sentiment élevé d'auto-efficacité, et le fait d'être prêt à utiliser des stratégies pédagogiques variées pour permettre l'apprentissage des élèves présentant des habiletés différentes. Un sentiment d'efficacité personnelle élevé serait donc lié à une vision positive de l'inclusion. De plus, il apparaît que les enseignant·e·s ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé s'estiment plus responsables du devenir des élèves. Ils ont une plus grande confiance dans leurs stratégies d'enseignement et se considèrent comment les premiers responsables des apprentissages. A l'inverse, celles et ceux ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle sont plus enclins à avoir des attitudes négatives envers l'inclusion. Ces enseignant·e·s attribuent le plus souvent les difficultés d'apprentissage de leur classe à des causes internes aux élèves, plutôt qu'à leur manière d'enseigner.

- Facteurs contextuels

Deux facteurs contextuels vont influencer la manière dont les enseignant-e-s évaluent l'école inclusive : la formation et le niveau d'enseignement. (A) En ce qui concerne la formation, différentes études ont montré que les enseignant-e-s qui sont formé-e-s à l'enseignement spécialisé et qui ont un bagage de connaissances sur le handicap expriment des attitudes plus positives envers l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. De même, les étudiant-e-s en master se préparant au métier d'enseignant-e sont plus favorables à l'inclusion si leur cursus intègre un module d'éducation à la diversité. Cet impact de la formation est à mettre en lien avec le soutien dont ont besoin les enseignant-e-s en classe inclusive. La formation apporte des outils aux enseignant-e-s, mais le support institutionnel est aussi important pour qu'ils se sentent plus positifs en situation d'inclusion. Ainsi, le soutien organisationnel (décharge, équipement, matériel, classes moins nombreuses), et le soutien humain (soutien de la hiérarchie, d'un-e enseignant-e spécialisé-e) permettent de diminuer les craintes des enseignant-e-s des classes inclusives (crainte de ne pas avoir le temps nécessaire en classe et hors classe pour assurer un suivi adéquat auprès des élèves en situation de handicap, crainte de passer trop de temps avec les élèves à BEP et de négliger les autres élèves de la classe ou à l'inverse de s'occuper trop de l'ensemble de la classe et de délaisser les élèves à BEP). (B) Pour ce qui est du niveau d'enseignement (primaire ou secondaire), il apparaît que les enseignant-e-s de primaires sont plus favorables à l'inclusion que ceux de secondaire. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les enseignant-e-s de secondaire sont plus centrés sur une discipline que ceux de primaires (qui sont plus holistiques), et qu'ils voient au quotidien un nombre plus important d'élèves, et bénéficient donc de moins de temps d'interaction avec chacun-e qu'en primaire.

- Facteur lié aux élèves

Le type de handicap que présentent les élèves influence de manière importante l'attitude des enseignant-e-s. Ainsi, ces dernier-e-s sont plus favorables à l'inclusion des enfants avec un handicap physique ou sensoriel qu'à celle des enfants présentant un handicap cognitif, mental ou psychique. Les enfants qui ont des difficultés spécifiques d'apprentissage, des déficits attentionnels, ou des troubles du comportement sont en général jugés négativement et suscitent chez les enseignant-e-s des réactions de rejet. De fait, contrairement aux handicaps visibles (handicap moteur, auditif, visuel, etc) les troubles invisibles sont souvent moins compris et engendrent plus de négativité.

4.3.2. Conséquences des attitudes négatives envers l'inclusion

Nous venons donc de voir que la majorité des enseignant-e-s n'était pas particulièrement favorable à l'inclusion. Ces résultats vont dans le sens des recherches en psychologie sociale qui montrent que lorsqu'ils ont le choix, les individus préfèrent éviter les interactions avec les personnes en situation de handicap. En effet, ces interactions sont décrites comme inconfortables psychologiquement et socialement. Cet inconfort n'est pas spécifique à la situation de handicap, puisqu'il peut apparaître dans d'autres contextes qui impliquent des groupes sociaux minoritaires ou socialement stigmatisés (orientation sexuelle, catégorie socio-économique, surpoids, genre, âge, religion, handicap). La sensation de négativité diffuse face au handicap apparaît difficilement conciliable avec les valeurs qui animent l'exercice du métier d'enseignant-e, et cette contradiction constitue une source de stress pour ces derniers. De plus, les lois anti discrimination en général, et les lois de 2005 et 2013 dans le domaine de l'éducation en particulier contraignent les personnes à exprimer, dans des milieux normatifs tels que l'éducation nationale, des opinions favorables à l'égard des personnes en situation de handicap et du principe de l'inclusion. Les enseignant-e-s peuvent donc se trouver dans une situation inconfortable puisqu'ils doivent gérer la pression qui les incite à exprimer des attitudes conformes à ce qui est jugé socialement approprié (i.e. favorables à l'inclusion), tout en essayant de surmonter et masquer leurs ressentis négatifs. Cette ambivalence a des répercussions négatives sur le plan psychologique, pouvant augmenter le risque de burn out . Pour finir, le fait pour les enseignant-e-s de ne pas se sentir à la hauteur de leur mission d'inclure tous les élèves, constitue une source de stress supplémentaire. Une des stratégies efficaces pour décroître cette tension ressentie vis-à-vis de l'école inclusive est de devenir conscient-e de

ses propres ressentis. Avoir conscience de ses réactions négatives face à l'inclusion et les accepter permet de diminuer sensiblement le stress généré par l'inclusion.

5. Barrières subjectives à l'inclusion

En dépit du cadre légal, le principe d'inclusion n'est pas appliqué pleinement dans tous les établissements scolaires. Au-delà des facteurs objectifs, structurels et systémiques (formation, matériel, etc), le succès de l'implémentation de l'école inclusive est largement dépendant du fait que les éducateurs et les enseignants y soient favorables et de leur engagement d'appliquer ce principe. Les croyances et idées reçues sur l'inclusion, ainsi que le vécu psychologique des enseignant·e·s face au handicap peuvent limiter la mise en œuvre de l'école inclusive.

5.1. Croyances et idées reçues sur l'inclusion

Dans un premier temps, nous allons passer en revue les principales idées reçues inquiétant les enseignant·e·s (et les parents d'élèves) en situation d'inclusion.

- « Sans une formation aux différents troubles je ne suis pas en mesure d'inclure les élèves à BEP »

En réalité, le fait d'identifier les troubles des élèves et de les étiqueter apparaît peu pertinent en contexte de classe (en plus d'être stigmatisant). Ainsi, un·e élève présentant un trouble spécifique des apprentissages aura au final des difficultés très similaires à celles rencontrées par les élèves en grande difficulté scolaire. De même, un·e élève atteint·e de cécité visuelle serait étiqueté·e « en situation de handicap », alors qu'il ou elle ne rencontrera pas nécessairement de difficultés scolaires particulières. Le plus approprié n'est donc pas de réfléchir en termes de troubles ou de handicap (d'autant plus que disposer de connaissances générales sur les troubles et les déficiences est insuffisant pour adapter ses pratiques), mais en termes de besoins. La stratégie la plus efficace serait plutôt d'avoir des connaissances sur les compétences cognitives des élèves et les types d'adaptations possibles eu égard à ces compétences.

- « Les élèves ordinaires ne progressent pas autant qu'ils le devraient lorsqu'un·e élève à BEP est dans la classe. »

En fait, la présence d'un·e élève à BEP dans une classe n'impacte pas la réussite scolaire des autres élèves. De plus, les adaptations pédagogiques effectuées par l'enseignant·e peuvent bénéficier aux autres élèves de la classe.

- Les élèves à BEP seraient mieux dans un environnement protégé, ils progresseraient davantage
- Les élèves à BEP progressent mieux en termes de connaissances académiques en milieu ordinaire.

5.2. Réactions affectives des enseignants

Les attitudes des enseignants ont un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves. Par exemple, si l'enseignant·e a une attitude positive envers un enfant en situation de handicap, ce dernier aura plus l'occasion de participer à la classe et sera plus accepté par ses pairs. La relation affective pédagogue – élève facilite le sentiment d'appartenance à l'école. Les réactions affectives des enseignant·e·s envers les élèves en situation de handicap ne sont pas obligatoirement délibérées, intentionnelles, endossées, ou accessibles au champs de la conscience (si elles le sont on parle d'attitude explicite). Les enseignant·e·s peuvent donc avoir des réactions affectives négatives sans en avoir conscience, ou alors être motivés à les dissimuler en raison des normes sociales (on parlera alors d'attitudes implicites). Ces attitudes (réactions affectives) explicites et implicites prédisent statistiquement le comportement mais l'influencent différemment. Ainsi, les attitudes explicites influencent les comportements dits délibératifs, autrement dit les comportements réfléchis qui peuvent avoir lieu lorsque les personnes ont les ressources et la motivation de peser les coûts et les bénéfices d'une action.

A l'inverse, les attitudes implicites influencent les comportements difficilement contrôlables, tels que les comportements non-verbaux (clignement des yeux, contact visuel). Par conséquent, en situation de pression temporelle, ou quand la tâche est considérée comme secondaire, ce sont les réactions affectives implicites qui influencent le plus le comportement. Ces deux types d'attitudes peuvent donc avoir des influences relativement divergentes et peuvent influencer hautement la communication. En effet, quand il y a une inconsistance entre ce qui est dit et ce qui est montré, les individus ont tendance à plus se fier aux comportements non-verbaux. Dans le cadre de la relation pédagogique enseignant-e – élève, la perception négative du handicap par l'enseignant-e, ou le jugement social négatif implicite (en raison de l'appartenance à la catégorie « porteur de handicap ») peut engendrer de la frustration, un malaise, ou une inquiétude. Ceci peut induire des micro-exclusions exprimées dans des comportements subtils mais négatifs à l'égard de l'élève en situation de handicap : distance physique, diminution du nombre de sourires, des gestes ouverts, des explications, des acquiescements.

6. Troubles et conséquences sur les apprentissages

En situation d'inclusion, vous allez être confrontés à des élèves présentant des profils très différents. Sans être exhaustifs, nous allons aujourd'hui nous intéresser aux principaux troubles que vous pourrez rencontrer dans votre pratique d'enseignant-e. Deux grands types de troubles sont répertoriés par le DSM 5 (manuel diagnostique de référence) : les troubles développementaux et les troubles du comportement. Les troubles du développement recouvrent six catégories de troubles :

- Le handicap intellectuel
- Les troubles spécifiques des apprentissages
- Les troubles moteurs
- Les troubles de la communication troubles du langage (dysphasie), trouble de la phonation, trouble de la fluidité verbale (bégaiement) et trouble de la communication sociale
- Les troubles du spectre de l'autisme
- Le trouble déficitaire de l'attention / hyperactivité (TDA-H)

Nous ne pouvons aborder tous ces troubles dans le détail. Pour les troubles développementaux, nous allons donc nous centrer sur les troubles spécifiques des apprentissages, et les troubles du spectre de l'autisme. Pour chaque trouble, nous allons commencer par une illustration, un exemple de situation dans laquelle vous pourriez vous retrouver, une sorte de tableau clinique du trouble. Ceci nous permettra ensuite d'aborder plus en détails la définition de ce trouble, ses critères diagnostiques et ses différentes manifestations.

6.1. Troubles développementaux

6.1.1. Troubles spécifiques des apprentissages

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux troubles spécifiques des apprentissages. Vous avez dans votre classe un élève de 11 ans, dont la lecture est hachée, lente, et ne permet pas l'accès au sens. Lorsque cet enfant écrit, il fait beaucoup de fautes, écrit phonétiquement et peut proposer plusieurs écritures pour un même mot dans un texte. En mathématiques, cet élève a des difficultés pour lire les consignes et mémoriser les tables. En revanche, il n'a pas de difficultés particulières à l'oral, ni pour les poésies, l'histoire géographie et les sciences. Avec ce même tableau de compétences scolaires, l'attitude en classe peut différer du tout au tout selon le vécu de l'élève : celui-ci peut être calme et persévérant, ou bien il peut être intolérant à l'échec, en refus scolaire, opposant. Cet élève présente ce qu'on appelle un trouble spécifique des apprentissages. Le diagnostic de ce trouble est posé généralement par un-e orthophoniste, à partir des critères mentionnés dans le DSM 5 (un manuel diagnostique). Cette classification, récente, regroupe sous l'appellation « troubles spécifiques des apprentissages » la dyslexie, la

dysorthographe et la dyscalculie. En effet, il est possible de proposer des adaptations communes pour ces troubles.

Les critères diagnostiques sont au nombre de quatre :

(A) L'élève doit présenter des difficultés dans au moins un de ces trois domaines : en transcription, à l'écrit ou en arithmétique.

(B) Les compétences scolaires ou universitaires sont perturbées et nettement au-dessous du niveau escompté pour l'âge du sujet avec un effet sur les performances à l'école et dans la vie courante

(C) Les difficultés d'apprentissage sont présentes dès les premières années scolaires mais peuvent se manifester plus tardivement

(D) Les difficultés repérées ne sont pas simplement la conséquence d'une autre pathologie ou d'une circonstance environnementale

Pour que le diagnostic de trouble spécifique des apprentissages puisse être posé, ces quatre critères doivent donc être remplis et il est de plus nécessaire de vérifier la persistance d'un progrès limité au niveau de l'apprentissage malgré la mise en place d'une aide supplémentaire à la maison ou à l'école, et ce pendant au moins 6 mois. Comme nous avons pu le voir dans la situation d'illustration, les performances des élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages ne sont pas homogènes : ces élèves n'ont des difficultés que pour certaines tâches particulières (d'où le terme de trouble spécifique, par opposition au trouble généralisé). En fonction du vécu scolaire des élèves, leur attitude en classe peut être très perturbée. Il ne s'agit pas d'un aspect du trouble mais bien de la conséquence d'une expérience difficile au sein du système scolaire.

6.1.2. Troubles du spectre autistique

Nous allons à présent nous pencher sur un deuxième trouble développemental, les troubles du spectre autistique. Vous pouvez par exemple avoir dans votre classe un enfant qui en lecture présente une identification des mots aisée et compréhension littérale. Lorsqu'il doit lire et comprendre des consignes, il lui est difficile d'accéder à l'abstraction, et a besoin d'exemples visuels. En termes de compréhension et d'expression orale, il a un niveau de langue élevé, a du mal à comprendre l'implicite et montre peu d'initiatives de communication. C'est un enfant qui est très facilement distrait et qui a besoin d'aide pour entrer et rester sur la tâche. Il a des centres d'intérêts qui tiennent une place très importante : la préhistoire et les moyens de transport. Cet enfant a été diagnostiqué comme ayant un trouble du spectre autistique. Selon le DSM 5, deux grands axes diagnostiques principaux permettent d'établir si une personne présente ce trouble : (A) Les déficits de communication et d'interaction sociale et (B) le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités. (A) Les déficits persistants de la communication et des interactions sociales sont observés dans des contextes variés et recouvrent trois éléments :

- Des déficits de la réciprocité sociale ou émotionnelle
- Des déficits des comportements de communication non verbaux utilisés au cours des interactions sociales
- Des déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations.

(B) En ce qui concerne le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités, la personne doit présenter au moins deux des éléments suivants soit au cours de la période actuelle, soit dans les antécédents :

- Caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation des objets ou du langage
- Intolérance au changement, adhésion inflexible à des routines ou à des modes comportementaux verbaux ou non verbaux ritualisés
- Intérêts extrêmement restreints et fixes, anormaux soit dans leur intensité, soit dans leur but
- Hyper ou hypo réactivité aux stimulations sensorielles ou intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement.

(C) Ces symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement, et (D) ont un impact significatif sur le fonctionnement social, scolaire ou professionnel de la personne et (E) ne sont pas expliqués par un handicap

intellectuel. Dans la situation d'illustration que nous venons de voir, les capacités scolaires de l'élève sont indéniables. Néanmoins, il a besoin d'aide pour comprendre la demande scolaire, entrer et rester dans la tâche et communiquer avec les autres. Nous avons vu qu'il s'intéressait à des domaines particuliers, dans lesquels il était devenu expert. Il peut ainsi en parler souvent et ne pas se rendre compte que ce sujet n'intéresse pas forcément autrui, ou qu'il répète des choses que les autres savent déjà. C'est ainsi un élève qui a du mal à du mal à comprendre les attentes scolaires ou sociales implicites.

Après ces deux illustrations de troubles développementaux, nous allons à présent nous pencher sur les troubles du comportement.

6.2. Troubles du comportement

Tout d'abord, il est important de préciser que certains des troubles développementaux que nous avons vus auparavant ont des manifestations comportementales inhérentes au trouble, en particulier le trouble du spectre autistique et le trouble du déficit attentionnel. De plus, la non prise en compte des troubles des apprentissages peut aussi produire des manifestations comportementales chez l'élève. Ce sont des conséquences d'une scolarisation inadéquate, sans être des aspects du trouble, et ces aspects sont plus fréquents à l'adolescence. Le trouble du comportement au sens strict est un trouble d'origine psychologique, dont l'intensité peut perturber gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Selon le DSM 5, les troubles du comportement sont définis comme des troubles perturbateurs du contrôle des impulsions et du comportement. Autrement dit, les personnes présentant des troubles du comportement ont des difficultés à contrôler leurs émotions et leur comportement. Ces troubles peuvent prendre différentes formes, mais nous n'entrerons pas dans les détails des catégories du DSM 5. En classe, vous pourrez par exemple avoir un élève de 7 ans qui refuse la plupart du temps de se mettre au travail. Quand il accepte, il détruit son travail à la moindre imperfection et semble alors très affecté. Cet élève se sent agressé par des événements sans gravité, comme le fait que quelqu'un l'ait regardé. Il peut alors se défendre de manière disproportionnée. En situation d'apprentissage, cet élève est très angoissé par la nouveauté, les situations de recherche et les évaluations. Néanmoins, il peut réussir dans des situations d'entraînement, sans enjeu d'évaluation. Pour finir cette partie sur les différents troubles, il est important de souligner que, quelle que soit l'origine du trouble (développementale ou psychologique), le diagnostic implique :

- Que l'élève ne peut pas être tenu pour responsable des manifestations du trouble (y compris pour les troubles du comportement)
- Que l'enseignant doit adapter les situations d'apprentissages pour les rendre accessibles à l'élève

C'est sur cette question de l'adaptation des situations d'apprentissage que nous allons à présent nous centrer. Pour cela, il est nécessaire de comprendre quels sont les besoins des élèves. En effet, c'est en raisonnant à partir de ce dont l'élève a besoin pour progresser et avancer dans les apprentissages qu'il est possible de réfléchir à l'étayage et aux adaptations qui peuvent lui être proposés.

7. Besoins des élèves et adaptations

7.1. Principes généraux

Les besoins des élèves recouvrent l'ensemble des éléments cognitifs, affectifs et sociaux nécessaires aux élèves pour pouvoir accéder aux apprentissages. Par exemple, le besoin de se sentir compétent pour rentrer dans la tâche, le besoin de clarté cognitive pour être motivé, le besoin de développer sa mémoire de travail pour accéder au sens, le

besoin de se représenter mentalement les choses pour réaliser la tâche, etc. Dans une démarche s'intéressant aux besoins des élèves, vous allez commencer par observer vos élèves et identifier leurs difficultés. Vous devez ensuite vous demander ce qui leur permettrait de dépasser ces difficultés pour déterminer quels sont leurs besoins. Une fois que vous les avez mis en évidence, il est nécessaire de les mettre en lien avec l'objectif d'apprentissage pour vous permettre ensuite de mettre en place des adaptations ou des compensations pour répondre au besoin de l'enfant. Prenons un exemple pour illustrer la logique de cette démarche. Vous observez dans votre classe un élève qui a des difficultés à contrôler ses émotions et à ne pas émettre de comportements violents. A partir du constat de ces difficultés, vous pouvez identifier que cet élève a besoin de contrôler ses émotions pour être efficace dans les apprentissages, et qu'il a besoin de contrôler ses pulsions agressives. Vous pouvez donc proposer plusieurs adaptations en lien avec ces besoins particuliers : développer le vocabulaire des émotions, mettre en place des moyens pour différer les conflits dans la classe (boîtes aux lettres, conseil de vie), apprendre à se mettre à la place des autres, ou encore apprendre des stratégies de résolution de conflits fictifs.

7.2. Besoins cognitifs : mémoire de travail et situation de double tâche

Pour pouvoir apprendre, un élève a besoin de porter son attention sur la tâche qu'il doit réaliser. Pour chaque personne, ces capacités attentionnelles sont limitées et vont être plus ou moins sollicitées par la situation d'apprentissage. Ainsi, une tâche automatisée ne consommera que peu de ressources attentionnelles, alors qu'une tâche en cours d'apprentissage en consommera beaucoup. Par conséquent, pour que le cerveau puisse traiter deux tâches en même temps, une de ces deux tâches doit être obligatoirement automatisée. Ainsi, dans le cadre d'un trouble de la lecture, le déchiffrage n'étant pas automatisé, il devient difficile pour l'élève de comprendre et de réfléchir en même temps. Un élève, qui a un trouble du geste et peine à fermer son manteau, ne peut pas dans le même temps comprendre une consigne orale énoncée par l'enseignant. Lorsque le cerveau est occupé à gérer une tâche non automatisée, toutes les ressources attentionnelles sont sollicitées par cette activité. Celles-ci ne peuvent se répartir sur d'autres actions cognitives, le cerveau se retrouve en situation de double tâche. Les élèves porteurs d'un trouble spécifique des apprentissages sont très souvent dans cette situation car les activités cognitives de bas niveau (lire, écrire, compter, s'exprimer, réaliser un geste) s'avèrent compliquées à automatiser. Il leur est plus difficile d'accéder aux activités cognitives de haut niveau (mettre en sens, planifier, comparer, raisonner). C'est pourquoi des adaptations pédagogiques sont indispensables pour permettre à ces élèves de s'exercer aux tâches de haut niveau .

7.3. Dans le cas d'un trouble spécifique des apprentissages

Pour les élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages, trois grands principes s'appliquent . Tout d'abord, le contournement. L'élève présente un trouble des apprentissages spécifique, ce qui signifie que seules certaines fonctions sont altérées. Par conséquent, il s'agit d'utiliser les fonctions qui sont indemnes pour permettre les apprentissages. Il est donc très important de ne pas faire dépendre l'acquisition d'une compétence de la maîtrise d'une capacité qui n'est pas opérationnelle. Par exemple pour un-e élève présentant une dyslexie il est important de ne pas faire reposer les apprentissages scolaires sur la lecture. Deuxièmement, il s'agira de rééduquer la fonction qui est altérée, pour entraîner l'enfant à l'utiliser. Cette rééducation s'effectue principalement en dehors du temps de classe, soit avec un-e orthophoniste, soit sur les temps d'activités pédagogiques complémentaires (APC). Troisièmement, des aides (techniques, ...) sont à utiliser en classe pour permettre à l'enfant d'être performant (principe de compensation). Ainsi, pour un-e élève présentant une dysgraphie, fournir les photocopies du cours ou

permettre l'utilisation d'un ordinateur pour prendre le cours en note lui permettra de compenser ses difficultés d'écriture. Il est important d'avoir en tête que même si nous venons de nous placer dans le cadre des troubles spécifiques des apprentissages, les principes de contournement et d'adaptation peuvent s'appliquer de manière plus large aux élèves présentant des difficultés pour certains apprentissages.

7.4. La question de l'évaluation

Les principes de contournement et d'adaptation ont aussi toute leur place dans les évaluations. Ainsi, pour évaluer l'acquisition d'une compétence chez un élève il est important de choisir un « canal de restitution » efficace. Un élève qui ne peut pas écrire sera ainsi évalué à l'oral (contournement). De plus, il est important de n'évaluer que la compétence visée. Si l'objectif est d'évaluer la qualité rédactionnelle d'un élève (richesse du vocabulaire, syntaxe), il n'est pas pertinent de faire porter la correction sur l'orthographe.

8. Pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion et conditions dans lesquelles les utiliser

Au-delà des adaptations spécifiques que vous pouvez mettre en place, il y a des pratiques pédagogiques que vous pouvez proposer à vos élèves, qui vont favoriser l'inclusion des élèves à BEP et bénéficier aussi à leurs camarades de classe. Plusieurs études (méta-analyses ou méga-analyses) ont fait la synthèse de la littérature pour faire ressortir les pratiques pédagogiques qui apparaissaient comme étant les plus probantes pour aider les élèves en difficulté. Nous allons ici voir trois de ces pratiques, qui ont démontré une efficacité large auprès des élèves à BEP, mais aussi des élèves sans difficultés. Pour chacune des pratiques pédagogiques que nous allons aborder, nous verrons les grands principes et les conditions permettant sa mise en œuvre. Si elles sont très différentes, toutes ces pratiques présentent des caractéristiques communes, et en particulier le fait d'être très structurées. Il s'agit même d'une condition indispensable à leur implémentation : la préparation et la structure. Dans un premier temps nous allons nous intéresser à l'enseignement explicite.

8.1. Enseignement explicite

L'enseignement explicite est une pratique structurée et directive, qui a été évaluée comme extrêmement efficace pour l'apprentissage des fondamentaux en lecture - écriture et mathématiques par de nombreux travaux anglo-saxons. Cette pratique progressive est composée d'une séquence de trois étapes : le modelage (l'enseignant-e fait), la pratique guidée (les élèves font avec l'enseignant-e), et la pratique autonome (les élèves font). En préambule de ces trois étapes, l'enseignant-e énonce clairement l'objectif d'apprentissage de la séance, et active chez les élèves les connaissances nécessaires (phase de mise en situation). Durant l'étape de modelage, l'enseignant-e exécute une tâche devant les élèves tout en décrivant ce qu'il est en train de faire. Il explique ainsi aux élèves l'ensemble de son raisonnement en leur enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire. Il détaille toutes les étapes (questionnement, raisonnement) qui lui permettent d'arriver à la réponse, en mettant « un haut-parleur sur sa pensée » et illustre d'exemples et de contre-exemples simples puis complexes. L'objectif est de rendre la procédure la plus visible et la plus lisible possible pour l'élève, afin qu'elle lui soit accessible. L'étape de pratique guidée permet ensuite aux élèves de reproduire la tâche réalisée précédemment par l'enseignant-e. Dans cette étape, les élèves peuvent être amenés à travailler en petits groupes et reçoivent des retours réguliers de l'enseignant-e (rétroaction), qui s'assure de leur bonne compréhension en les questionnant régulièrement et en les incitant à justifier leurs réponses et expliciter leur raisonnement. Son implication, très importante au début, diminue au fur et à mesure que les élèves répètent et automatisent la tâche. Lorsqu'un seuil élevé de réussite est atteint, les élèves peuvent accéder à l'étape de pratique autonome, dans laquelle ils vont pouvoir mettre en pratique et consolider les apprentissages des étapes précédentes en réalisant seuls la tâche à effectuer. Cette étape est importante pour que l'élève puisse parfaire sa compréhension de la tâche et accéder à un important niveau de maîtrise. A la suite de ces trois étapes

centrales, l'enseignant-e clôture la séance en demandant aux élèves une synthèse des points importants de la leçon du jour. Après la séance, des révisions fréquentes facilitent la mémorisation à long terme du contenu du cours. Les deux pratiques suivantes reposent sur la coopération et l'entraide entre élèves. Premièrement, nous verrons une pratique qui s'effectue en dyade : le tutorat réciproque. Deuxièmement, nous nous intéresserons à l'apprentissage coopératif qui s'organise avec des groupes d'élèves.

8.2. Tutorat réciproque

Dans la pratique du tutorat réciproque, deux élèves de même niveau s'entraident mutuellement sur une activité scolaire commune. Il s'agit d'une dyade symétrique sur le plan des compétences, au sein de laquelle les élèves vont chacun alterner les rôles de tuteur et de tutoré. Ce principe d'alternance est fondamental à cette stratégie pédagogique, et nécessite qu'en amont de la séance, les élèves aient été formés au respect de ce principe et préparés à tenir chacun des deux rôles (tuteur et tutoré). Cette préparation est indispensable pour que chaque élève puisse savoir quoi faire, quoi dire et comment procéder. En plus de la formation aux rôles, une séance d'introduction à la coopération, au travail d'équipe et à l'entraide, peut aider les élèves à se familiariser avec cette pratique. Bien que les élèves travaillent en binôme, l'enseignant-e doit rester disponible pour intervenir et superviser le tutoré lorsque le tuteur en ressent le besoin. Son intervention est particulièrement importante lorsque les deux élèves présentent des compétences faibles pour l'activité en cours. La pratique du tutorat réciproque présente un champ d'application vaste, et peut être utilisée dans différents domaines scolaires. Pour l'illustrer, prenons l'exemple d'une séance de tutorat réciproque lors d'une activité de lecture. Avant la séance, les élèves ont été préparés à jouer le rôle de tuteur (intervenir lorsque le partenaire se trompe en lisant, lui faire corriger ses erreurs, résumer les passages lus) et de tutoré (lire en présence de l'autre, écouter ses conseils, apprendre à repérer les termes importants dans le texte). Ils lisent ensuite alternativement le texte (le découpage en différents passages facilitant la permutation des rôles). Durant cette phase, ils vérifient la qualité de leurs lectures respectives, se corrigent en cas d'erreur et se conseillent mutuellement. A la fin du texte, ils en font un résumé ensemble, afin de vérifier leur niveau de compréhension. Cette pratique peut aussi être utilisée en mathématiques. Des cartes peuvent par exemple être distribuées aux dyades, avec une opération ou un problème à résoudre et la réponse au dos comportant les étapes de résolution et le résultat. Le tuteur peut ainsi guider le tutoré lorsqu'il se trouve en difficulté. Le déroulement d'une séance de tutorat réciproque suppose donc une préparation en amont des supports donnés aux élèves. Il est nécessaire que les objectifs de la séance soient clairs, et que le matériel soit facilement compréhensible par les élèves.

8.3. Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif consiste à faire travailler les élèves en petits groupes, au sein desquels ils vont s'entraider pour accomplir une tâche donnée. Pour qu'un enseignement organisé en groupes coopératifs fonctionne, il est nécessaire qu'il soit structuré (gestion du temps, répartition des rôles). Placer des élèves ensemble et leur demander de travailler en groupe ne suffit pas à impulser la coopération, il est indispensable de fournir le cadre et les conditions pour que cette coopération puisse se faire. Ainsi, il est préférable que les élèves aient été préparés en amont à coopérer et formés à certaines compétences relationnelles facilitant la gestion de groupe (écouter, communiquer clairement, poser des questions, etc). L'apprentissage coopératif repose sur quatre grands principes :

- L'interdépendance

Pour faciliter le fonctionnement coopératif du groupe, il faut multiplier les sources dites d'interdépendance positive. Cette interdépendance peut se manifester à deux niveaux. Tout d'abord en termes de résultats : le groupe doit avoir un objectif commun, et une éventuellement une récompense commune. Tous les élèves travaillent sur un but commun, et chacun-e est engagé-e en vue d'une réussite collective. Il est important que les élèves aient en tête que les buts individuels de chaque membre du groupe sont liés, et qu'ils ne peuvent atteindre leurs buts que si leurs coéquipiers l'atteignent aussi. Ensuite, l'interdépendance se traduit aussi en termes de moyens : chaque membre du

groupe doit avoir quelque chose d'unique à apporter. En d'autres termes, l'objectif du groupe ne peut être atteint qu'avec la participation de chacun-e de ses membres et le résultat de chaque élève est affecté par les actions des autres. Pour cela il est possible de définir différents rôles au sein du groupe, de répartir les tâches à effectuer et de répartir les ressources entre les élèves. Pour qu'il y ait interdépendance positive, il est donc nécessaire que la tâche qui est donnée au groupe ne puisse être réalisée que collectivement et non de manière individuelle.

- La responsabilité individuelle

Il est important que la contribution de chaque élève du groupe soit possible, nécessaire et visible. En effet, la responsabilité individuelle émerge quand les élèves sentent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à atteindre l'objectif du groupe. Attribuer des rôles (prise de notes, gestion du temps, ...), et donc établir des responsabilités, permet d'éviter le chevauchement des efforts déployés : chaque membre du groupe a ainsi un rôle précis et se sent personnellement responsable de sa part de travail.

- La coopération

Pour que le groupe puisse atteindre son objectif, il est nécessaire que les élèves discutent et collaborent les uns avec les autres. La coopération mobilise donc des habiletés relationnelles : leadership, prise de décision, gestion de conflits, communication efficace, confiance entre les membres de l'équipe.

- La réflexion critique

Enfin, le fonctionnement des groupes coopératifs nécessite une capacité de réflexion critique. Les élèves doivent évaluer la manière dont ils ont fonctionné ensemble, réfléchir au travail d'équipe qu'ils ont mené, afin de voir ce qui est utile et ce qui peut être amélioré, en termes d'apprentissage et de relations.

Sur le plan pratique, les groupes d'apprentissage coopératif doivent comporter un nombre suffisamment restreint de membres du groupe (entre 2 et 5) pour permettre des interactions individualisées pour éviter des effets de paresse sociale ou de dilution de la responsabilité conduisant au désengagement de certains membres du groupe. Commencer par former des binômes peut être une manière d'habituer les élèves à travailler de manière coopérative. Il devient ensuite possible d'élargir les équipes. De plus, les groupes hétérogènes (en termes de compétences) sont en général plus efficaces, mais il faut que cette hétérogénéité soit mesurée, et ne soit donc pas trop importante afin de ne pas mener à l'exclusion des élèves ayant les compétences les plus fragiles.

Bibliographie

- 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. doi:10.1080/08856250210129056
- Barrett, C. A., Stevenson, N. A., & Burns, M. K. (2019). Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. *Educational Studies*, 1-16. doi:10.1080/03055698.2019.1614433
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*(171), 119-143. doi:10.4000/rfp.1939
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. . (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage de niveau élémentaire? *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- de la Iglesia, J. C. F., José Buceta, M., & Campos, A. (2004). The use of mental imagery in pair-associate learning in persons with Down's syndrome. *The British Journal of Development Disabilities*, 50(98), 3-12.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about inclusion and exclusion of children with disabilities. *Child Dev*, 85(2), 532-548. doi:10.1111/cdev.12124

- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17.
- Kelly, A., & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 17-28.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à «besoins éducatifs particuliers»: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Mazeau, M. (2005). Troubles cognitifs, Déficience Mentale, Troubles Spécifiques des Apprentissages : Un mot peut en cacher un autre *Contraste*.
- Ruijs, N. M. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15-31. doi:10.1016/j.econedurev.2017.03.002
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Samier, R. J., S. . (2016). Pédagogie et neuropsychologie : quelles stratégies pour les enseignants ? Livret gratuit à l'usage des enseignants.
- Sermier Dessemontet, R., & Benoit, B. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*.
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *J Intellect Dev Disabil*, 38(1), 23-30. doi:10.3109/13668250.2012.757589
- Slavin, R. E., & Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78(3), 427-515. doi:10.3102/0034654308317473
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.002
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. doi:10.1016/j.edurev.2017.02.004
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*: Taylor & Francis.
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*: De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101.

○ **Axe 3 : implémentation et évaluation du programme en INSPE**

Les travaux entrepris au sein de cet axe ont eu deux objectifs :

1. Tester la relation entre attitudes et burnout chez les enseignants. En effet peu de recherches ont mis à l'épreuve cette relation alors que souvent considérée comme importante.
2. Evaluer l'impact de la formation sur trois construits clés impliqués dans les pratiques inclusives : les attitudes des enseignants, leur sentiment de compétence et leur burnout.

Attitudes et burnout

Cette étude a donné lieu à un article publié :

Rohmer, O., Palomares, E. A., & Popa-Roch, M. A. (2022). Attitudes towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2022.2092078

Les attitudes négatives chez les enseignants ou plus généralement chez les acteurs éducatifs, sont considérées comme les barrières les plus importantes à l'inclusion scolaire (Avramidis & Norwich, 2002 ; Cologon, 2012 ; Cook, 2002 ; De Boer et al., 2010 ; Ross-Hill, 2009 ; Rousseau et al., 2013 ; Vaz et al., 2015). Néanmoins, exprimer des attitudes négatives vis-à-vis des personnes en situation de handicap, en général, et envers les enfants en situation de handicap, en particulier, n'est pas acceptable dans les sociétés occidentales. Par exemple, les attitudes négatives à l'encontre de personnes aveugles ou sourdes sont les plus désapprouvées parmi les attitudes mesurées envers 105 groupes sociaux (Crandall et al., 2002). Nombreuses sont les personnes qui se disent sans préjugé et animées de valeurs égalitaires, tout en manifestant de l'anxiété et de l'inconfort lors des interactions avec des personnes en situation de handicap (Hebl & Kleck, 2000 ; Dovidio et al., 2011). Selon certains auteurs, ceci correspond à la présence de formes subtiles de préjugé, non-intentionnelles, vis-à-vis des personnes en situation de handicap, et même désavouées par les personnes qui les endossent (Deal, 2007 ; Dovidio et al., 2008 ; Dovidio et al., 2011). Les attitudes vis-à-vis des enfants en situation de handicap et de leur inclusion ne peuvent se résumer à être « pour ou contre l'inclusion » et peuvent donc être qualifiées d'ambivalentes puisqu'elles comportent simultanément de la positivité et de la négativité.

L'ambivalence des attitudes envers les personnes en situation de handicap peut s'exprimer par la dissociation entre les attitudes implicites et explicites, mise en évidence par de nombreuses études. Alors que les attitudes implicites sont négatives, les attitudes explicites sont en général positives (e.g., Chen et al., 2011 ; Clément-Guillot et al., 2018 ; Enea-Drapeau et al., 2012 ; Pruet & Chan, 2006 ; Robey et al., 2006 ; Rojahn et al., 2008 ; Wilson & Scior, 2015). Ce type de résultat est présent dans la population générale mais également chez des personnes spécialisées dans la prise en charge de personnes en situation de handicap, chez le personnel médical ou chez les étudiants qui se destinent à des métiers au contact du handicap (Dionne et al., 2013 ; Rosenthal et al., 2006). A l'école, les enseignants expriment ouvertement des attitudes positives à la fois à l'égard des enfants en situation de handicap et de l'inclusion (Cook et al., 2007). Pour autant, l'application effective d'actions inclusives n'est pas nécessairement effective et certains enseignants expriment du mal-être en contexte inclusif (Curchod-Ruedi et al., 2013). Ce paradoxe pourrait être expliqué par l'ambivalence des attitudes.

Au-delà des facteurs évoqués dans la partie précédente, le burnout des enseignants pourrait aussi s'expliquer par la difficulté à se positionner par rapport au handicap et à l'inclusion. Certains auteurs suggèrent que l'ambivalence présente dans les attitudes vis-à-vis du handicap peut être coûteuse en termes de bien-être et conduire au burnout (Kelly & Barnes-Holmes, 2013 ; Talmor et al., 2005). Dans un contexte hautement normatif comme l'école, qui proscrit la discrimination et dont la tolérance et l'égalité sont des valeurs, exprimer ouvertement des attitudes négatives ou les ressentir au fond de soi sans se l'avouer ouvertement est particulièrement délicat. Si les enseignants sont conscients ou sont amenés à prendre conscience de l'écart entre leurs attitudes exprimées ouvertement et leurs ressentis implicites plus cachés, un sentiment d'inconfort psychologique peut s'installer qui à terme peut devenir nuisible à leur bien-être. Très peu d'études ont abordé la question du lien entre les attitudes des enseignants et leur bien-être, deux facteurs pourtant fortement impliqués dans la réussite de l'inclusion scolaire.

Dans une étude, la première à notre connaissance à être conduite auprès d'enseignants, nous avons testé auprès de 126 enseignants le lien entre les attitudes explicites et implicites des enseignants vis-à-vis du handicap et le burnout (Rohmer et al., 2022). Trois mesures ont été réalisées auprès d'enseignants inclusifs. Nous avons mesuré les attitudes avec deux outils complémentaires : Une mesure indirecte grâce à une mesure indirecte d'attitudes (*Implicit Association Test*, IAT) en format papier-crayon (Pruett & Chan, 2006) et une mesure directe à travers une échelle auto-rapportée (*Attitudes towards Disabled Persons Scale*, Yuker et al., 1970). Le bien-être des enseignants, quant à lui, a été appréhendé à partir d'une mesure de burnout (*Maslach Burnout Inventory*, Maslach & Jackson, 1981). Confirmant les études antérieures, les résultats montrent que les attitudes envers le handicap, mesurées de manière indirecte, à l'aide de l'IAT, sont négatives et celles mesurées par questionnaire sont positives. Plus important, nos résultats montrent que, plus les attitudes explicites sont positives et plus les attitudes implicites sont négatives, plus le burnout est important. De façon plus précise, en prenant en considération les dimensions du burnout, les résultats montrent que les attitudes explicites, positives, sont corrélées avec moins d'épuisement émotionnel, moins de dépersonnalisation et plus d'accomplissement personnel. Quant aux attitudes implicites, négatives, elles sont liées à plus d'épuisement émotionnel. Nous interprétons ces résultats comme la conséquence de tentatives par les enseignants de concilier leurs attitudes avec ce qui est socialement acceptable. En essayant de supprimer des attitudes jugées inacceptables socialement, ils luttent contre leurs ressentis négatifs vis-à-vis du handicap. Or, on sait que la suppression des émotions peut avoir des incidences importantes pour la santé des individus, tels que l'épuisement émotionnel (Butler et al., 2003). Les attitudes négatives implicites sont dès lors délétères non seulement pour les enfants, mais également pour la santé des enseignants. Ces résultats sont convergents avec des recherches qui suggèrent que les efforts de suppression des affects négatifs ont des conséquences délétères sur la qualité de la communication et des relations sociales. Tout en essayant d'apparaître compatissant et solidaire vis-à-vis des personnes en situation de handicap, les enseignants peuvent montrer des signes d'anxiété et d'inconfort (e.g., regard détourné, posture fermée, distance interpersonnelle importante, aide excessive), qui reflètent de manière involontaire leurs attitudes implicites (Hebl & Kleck, 2000). Le décalage entre l'expression verbale et non-verbale des attitudes est source de malentendus dans la relation. Il entraîne la volonté d'éviter le contact et de ce fait, empêche des expériences positives qui pourraient potentiellement changer les perceptions (Dovidio et al., 2011). Prendre conscience et accepter ses attitudes négatives est le premier pas pour les réduire (Monteith et al., 2002 ; Monteith & Aimee, 2005) et par conséquent, pour réduire le stress et le mal-être qui leur sont associés. Cette recherche ouvre la voie pour des études prenant en compte conjointement le besoin d'inclusion des enfants en situation de handicap et le bien-être des enseignants en contexte inclusif. Apprendre à reconnaître ses ressentis et les décalages potentiels entre ceux-ci et un discours dominant, comme prendre conscience des conséquences de ce phénomène sur les comportements verbaux et non-verbaux en situation d'inclusion, pourraient constituer des objectifs de la formation professionnelle des enseignants dans le but de promouvoir leur bien-être et leur efficacité professionnelles.

Impact de la formation sur la relation entre les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion, leur sentiment d'auto-efficacité et le burnout

Cette étude a donné lieu à un article soumis pour publication :

Vieira, L. Popa-Roch, M. A., Jury, M., Desombre, C., Doignon-Camus, N., Chaillou, A. C., Goulet, C., & Rohmer, O. (in process). The impact of training on teachers' attitudes towards inclusion, their self-efficacy and their burnout. *Teaching and Teacher Education*.

L'application des principes de l'éducation inclusive dépend à la fois de facteurs structurels et de facteurs plus subjectifs (Booth & Ainscow, 2011 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Woodcock et al., 2022). Le succès de l'inclusion ne peut pas seulement être considéré du point de vue de la réussite et du bien-être des élèves, mais aussi du point de vue des enseignants en termes d'accomplissement professionnel et personnel (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Rohmer et al., 2022). Dans cette lignée, un nombre croissant de recherches a mis en évidence que les perceptions d'un manque d'auto-efficacité et les attitudes négatives sont des obstacles à l'inclusion (Yada et al., 2022) et peuvent être liées au stress et à l'épuisement de tous les acteurs (Boujout et al., 2017 ; Rohmer et al., 2022). L'objectif spécifique de la présente recherche a été d'investiguer l'impact de la formation sur la relation entre les perceptions d'auto-efficacité, les attitudes et le burnout du point de vue des enseignants.

Auto-efficacité et épuisement professionnel des enseignants

La manière dont les enseignants se sentent efficaces dans leur travail (auto-efficacité) et l'épuisement professionnel sont deux aspects essentiels dans les contextes scolaires en raison de leur impact important sur les résultats des élèves et des enseignants eux-mêmes. L'épuisement professionnel se développe en raison d'un stress chronique dans l'environnement de travail, lorsque les exigences du travail, le soutien institutionnel et les capacités perçues des travailleurs ne correspondent pas (Maslach et al., 2001). Il est le plus souvent conceptualisé comme une construction à trois composantes (Maslach et al., 2001) comprenant l'épuisement (un sentiment de lassitude causé par un travail), la dépersonnalisation (attitude détachée envers le travail, également appelée cynisme) et la réduction de l'accomplissement personnel (émotions et cognitions négatives concernant ses propres réalisations et capacités à réussir au travail). L'auto-efficacité est la croyance que l'on a la capacité d'exercer un contrôle afin de gérer les défis (Bandura, 1977 ; Shoji et al., 2016). L'auto-efficacité des enseignants peut être considérée comme la croyance en leur capacité à affecter les performances scolaires des élèves, leur engagement, la gestion de la classe ou les stratégies pédagogiques. Il a été constaté que l'auto-efficacité des enseignants est associée à de nombreux résultats positifs pour les enseignants, dont la réduction de l'épuisement professionnel (Boujut et al., 2017 ; Cappe et al., 2021). Dans les milieux inclusifs, l'expérience d'enseignement a été principalement étudiée à travers le burnout et a été reconnue comme une préoccupation globale dans de nombreux pays (Helms-Lorenz & Maulana, 2016 ; Schwarzer & Hallum, 2008). Dans ce sens, Leiter affirmait déjà en 1992 que le burnout est une "crise d'auto-efficacité". Un nombre important d'études ont soutenu cette affirmation. En effet, les enseignants rapportant un faible niveau d'auto-efficacité sont plus susceptibles de rapporter des niveaux plus élevés de burnout. Par exemple, la méta-analyse de Shoji et al. (2015) a trouvé une relation modérée entre l'auto-efficacité et le burnout. Les résultats existants dans le contexte de l'inclusion montrent que l'auto-efficacité des enseignants est liée négativement aux dimensions d'épuisement et de dépersonnalisation du burnout et positivement à l'accomplissement personnel. Il est important de noter que l'effet le plus important a été trouvé sur la relation entre l'auto-efficacité et l'accomplissement personnel. Cette relation négative spécifique a été expliquée par une désillusion vis-à-vis de la profession face à la multitude de situations complexes que les enseignants peuvent rencontrer (Curchod-Ruedi et al., 2013).

Attitudes, auto-efficacité et épuisement professionnel

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive font consensuellement référence à leurs croyances et sentiments concernant l'inclusion d'enfants ayant des besoins éducatifs divers dans les classes ordinaires (Avramidis & Norwich, 2002 ; Jury et al., 2021 ; Rohmer et al., 2022). À notre connaissance, peu d'études ont examiné la relation entre les attitudes envers l'inclusion et le burnout chez les enseignants. Les données disponibles montrent une relation négative entre ces deux concepts, dans le sens où les enseignants souffrant d'un épuisement professionnel élevé sont moins favorables à l'égard de l'inclusion (Kelly et Barnes-Holt).

Si peu de preuves empiriques ont lié les attitudes et le burnout dans le domaine de l'éducation inclusive, un grand nombre de recherches a mis en relation les attitudes et les croyances d'auto-efficacité et les ont trouvées corrélées (Avramidis & Norwich, 2002 ; Desombre et al., 2019 ; Schwab, 2018 ; Vaz et al., 2015 ; Weber & Greiner, 2019). Récemment, à travers une méta-analyse de 41 études, la relation significative et positive a été estimée à $r = 0,35$, ce qui peut être considéré comme une taille d'effet modérée (Yada et al., 2022). Par conséquent, il a été constaté que tant les attitudes que l'auto-efficacité prédisent la façon dont les enseignants vivent l'inclusion et leurs intentions de s'engager dans le développement de pratiques inclusives (Wilson et al., 2016). Les enseignants ayant des attitudes négatives à l'égard de l'inclusion et une faible auto-efficacité peuvent avoir le sentiment d'avoir des responsabilités trop conséquentes, une charge de travail trop élevée, peu de soutien, donc des sources de stress conduisant au syndrome d'épuisement professionnel (Aloe et al., 2014 ; Squillaci & Hofmann, 2021).

Yada et al. (2022) suggèrent que pour comprendre le comportement en classe, les deux construits devraient être évalués simultanément dans les études (voir aussi Tournaki & Samuels, 2016). Dans la tentative de comprendre comment les attitudes et l'auto-efficacité sont connectées pour prédire différents résultats à l'école, Wilson et al. (2020) ont trouvé que l'auto-efficacité agit comme un médiateur entre les attitudes des enseignants (perception du climat scolaire dans cette étude) et le comportement inclusif rapporté. Dans cette lignée, nous souhaitons étudier comment l'auto-efficacité médiatise la relation entre les attitudes des enseignants et le burnout. L'inclusion est ainsi conçue comme un défi dont l'issue dépend du sens que les enseignants lui donnent, lequel dépend à son tour de leur croyance en leurs capacités professionnelles expliquant leur volonté de continuer ou non dans le domaine (Aloe et al., 2014 ; Devecchi et al., 2012).

La formation, un facteur clé pour augmenter l'auto-efficacité et les attitudes

La relation entre les attitudes positives, l'auto-efficacité et les préoccupations des enseignants en matière d'éducation inclusive peut s'expliquer par le développement professionnel des enseignants (Derguy et al., 2022 ; Desimone, 2009 ; Sokal & Sharma, 2014). Des études récentes ont souligné à plusieurs reprises que les enseignants ne s'estiment pas très bien informés et peu compétents en matière d'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (Cook, 2019 ; Van Mieghem et al., 2020). De nombreux enseignants continuent d'exprimer des appréhensions quant à leur capacité à enseigner de manière inclusive, ils accusent souvent une formation initiale inadéquate et ont le sentiment d'être laissés à eux-mêmes sans préparation adéquate (Crispel & Kasperski, 2021 ; Pit-ten Cate & Krischler, 2021 ; Woodcock & Woolfson, 2019). Dans cette optique, de nombreuses recherches ont souligné la nécessité de former et de soutenir les enseignants pour qu'ils adoptent pleinement des pratiques d'enseignement inclusives (Florian et Camedda, 2020 ; Sokal et Sharma, 2022). L'un des principaux défis relatifs à la mise en œuvre du principe d'inclusion est de savoir comment préparer les enseignants à fournir le meilleur enseignement et la meilleure relation aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Une façon de le faire est de proposer des programmes de formation visant à augmenter l'auto-efficacité des enseignants et les attitudes positives envers l'inclusion, reconnues comme des facteurs clés pour prévenir les inquiétudes et l'épuisement des enseignants qui accueillent des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (Boujut et al., 2017 ; Derguy et al., 2022 ; Jury et al., 2022 ; Sokal & Sharma, 2017 ; Rohmer et al., 2022 ; Yada et al., 2018). Par exemple, Boyle et al. (2013) ont montré que les enseignants en poste qui exprimaient des attitudes positives à l'égard de l'inclusion étaient plus susceptibles d'avoir suivi des cours sur l'éducation inclusive et étaient également plus susceptibles d'occuper des rôles de leadership en termes d'inclusion dans leurs écoles. De même, des études menées dans différents systèmes éducatifs ont montré que les cours sur l'éducation inclusive permettaient aux enseignants d'adopter des attitudes plus positives à l'égard de l'inclusion (Sokal et Sharma, 2022). De plus, la littérature a montré que les

enseignants qui bénéficient d'une formation spécialisée ont une auto-efficacité accrue qui engendre des attitudes plus favorables à l'égard de l'inclusion (Desombre et al., 2019 ; Tournaki & Samuels, 2016).

Bien que l'insuffisance de la formation soit citée comme l'un des obstacles les plus importants à l'implantation de l'inclusion, parmi les 26 études sur la promotion de l'éducation inclusive examinées, seules quatre ont abordé la question spécifique de la formation (Crispel & Kasperki, 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les données disponibles suggèrent des conditions favorables pour une formation efficace. Le contenu doit être axé sur les besoins et les handicaps des élèves ; la formation doit se concentrer sur les préoccupations des enseignants, liées à leur contexte d'enseignement ; la formation doit être conçue comme une interaction entre les cours et la pratique (Sokal & Sharma, 2014 ; Van Mieghem et al., 2020 ; Walton & Rusznyak, 2020).

Compte tenu de ses avantages sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants, il semble donc difficile d'aborder la question de l'épuisement professionnel tout en ignorant le soutien institutionnel possible, principalement par le biais d'une formation appropriée.

Le programme de formation MIME et son impact

De nombreux enseignants rapportent leurs impressions d'incompétence et d'impuissance face à l'inclusion, ce qui peut être source d'épuisement professionnel (Guirimand & Mazereau, 2016 ; Rohmer et al., 2022). Des efforts plus conséquents apparaissent nécessaires pour développer la formation initiale des enseignants (Avramidis et al., 2019 ; Desombre et al., 2019 ; Saloviita & Pakarinen, 2021). On a constaté que la formation sur l'éducation inclusive permettait aux enseignants de se sentir plus efficaces et à exprimer des attitudes plus positives vis-à-vis de l'éducation inclusive (Van Mieghem et al., 2020).

Bien que les attitudes, l'efficacité personnelle et l'épuisement professionnel soient trois concepts qui semblent cruciaux pour les pratiques inclusives, leurs relations n'ont pas été examinées jusqu'à présent dans le cadre d'un même programme de recherche. Selon la littérature, nous supposons que les attitudes et l'auto-efficacité sont positivement liées et que les deux sont négativement liées à l'épuisement professionnel. De plus, nous nous attendons à ce que la relation soit particulièrement forte avec la dimension d'accomplissement personnel du burnout (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Rohmer et al., 2022). Étant donné les relations fortes bien attestées, d'une part, entre les attitudes et l'auto-efficacité et, d'autre part, entre l'auto-efficacité et le burnout, nous nous attendons à ce que la relation entre les attitudes et le burnout soit médiée par l'auto-efficacité des enseignants.

Au cœur de la logique de notre étude, nous avons mis l'impact de la formation sur les trois construits car leurs relations n'ont pas encore été examinées dans la littérature. Premièrement, nous postulons que la formation à l'inclusion augmente les attitudes positives, l'auto-efficacité et diminue le niveau d'épuisement. Deuxièmement, et plus important encore, nous nous attendons à ce que l'effet de la formation sur le burnout soit médié par l'amélioration des attitudes et de l'auto-efficacité.

Pour tester nos prédictions, nous avons conçu notre programme de recherche avec un design pré-test-intervention-post-test, pour étudier l'impact de la formation sur les enseignants en formation initiale. Cette population spécifique a l'avantage de bénéficier en même temps de de cours sur l'inclusion et d'une pratique réelle en classe, reconnue comme une condition favorable pour produire les résultats attendus (Walton & Rusznyak, 2020). De plus, le programme de formation comprenait des contenus fondés sur des preuves et pertinents pour les futures pratiques inclusives, car fondés sur les besoins des enseignants en matière d'enseignement inclusif : connaissances, attitudes et compétences (Avramidis et al., 2000 ; Walton & Rusznyak, 2017). Les principaux thèmes développés tout au long du cours étaient les modèles de handicap, l'inclusion et les pratiques pédagogiques, les exigences de la loi sur l'inclusion, les évaluations des politiques d'inclusion, les obstacles objectifs et subjectifs à l'inclusion, les connaissances sur les déficiences fréquentes à l'école et leurs conséquences, les besoins des élèves, les

aménagements et les outils pédagogiques (Goulet, 2022 ; Walton & Rusznyak, 2017 ; Woodcock et al., 2022). Deux cent quatre-vingts enseignants stagiaires ont participé entre 2020 et 2021 à l'étude. Ils ont réalisé avant et après la formation des mesures d'attitudes, auto-efficacité enseignante et burnout. Le contenu de la formation dispensée correspond au programme de formation développé en Axe 2. Trois résultats importants ont été obtenus. Le premier (Figure 1) est que l'effet négatif des attitudes envers l'inclusion sur le burnout est expliqué par le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Le deuxième résultat (Figure 2) est que la relation entre les attitudes envers l'inclusion et l'accomplissement personnel (une composante du burnout) est expliquée par le sentiments d'auto-efficacité. Le troisième résultat (Figure 3) est que l'effet positif de la formation sur la diminution du burnout des enseignants est expliqué par une amélioration des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion.

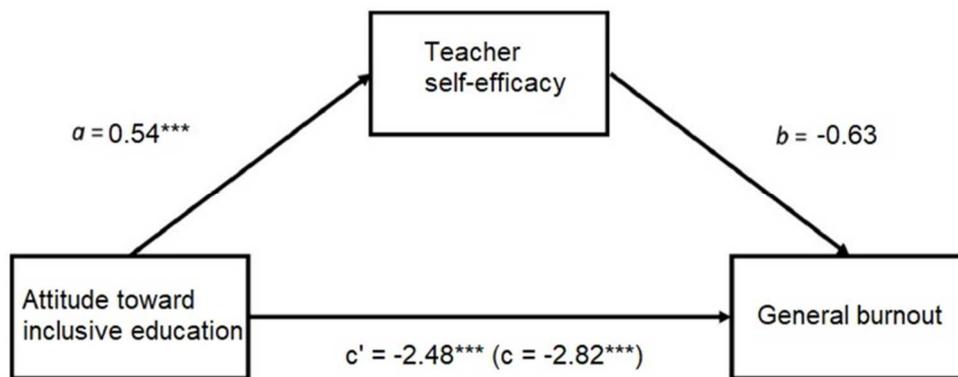


Figure 1 : Modèle de médiation testant l'effet de l'attitude envers l'inclusion sur le burnout général via le sentiment d'auto efficacité des enseignants. * $p < .01$, *** $p < .001$

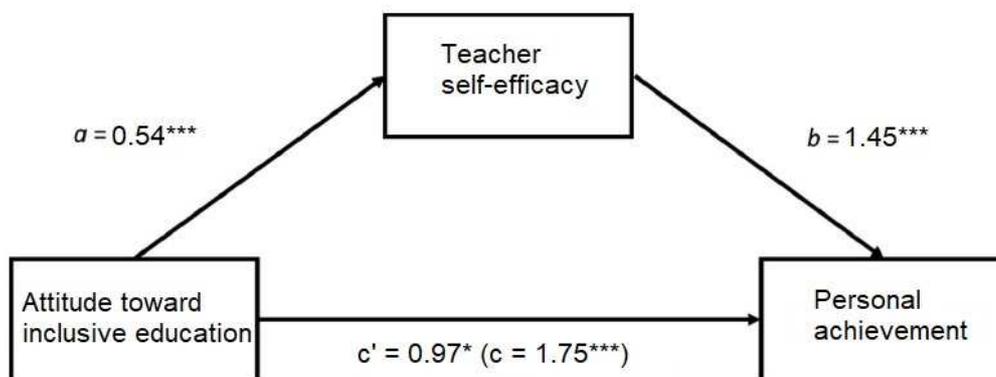


Figure 2 : Modèle de médiation testant l'effet de l'attitude envers l'inclusion sur le sentiment d'accomplissement personnel via le sentiment d'auto efficacité des enseignants. * $p < .01$, *** $p < .001$

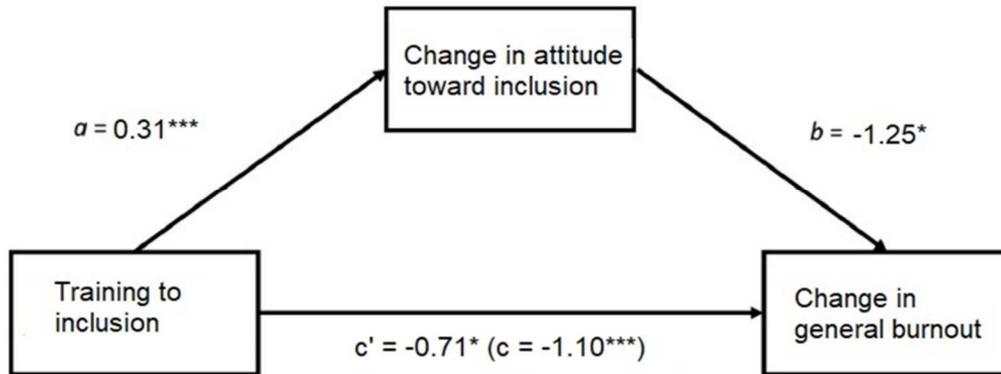


Figure 2 : Modèle de médiation testant l'effet de la formation à l'inclusion sur le changement du niveau de burnout général via le changement en termes d'attitude envers l'inclusion.

* $p < .01$, *** $p < .001$

Cette étude et ces résultats sont importants aussi bien d'un point de vue de la production de connaissances que pour leurs implications pour le terrain et même pour les politiques inclusives.

Perspectives ouvertes par le programme de recherche MiME

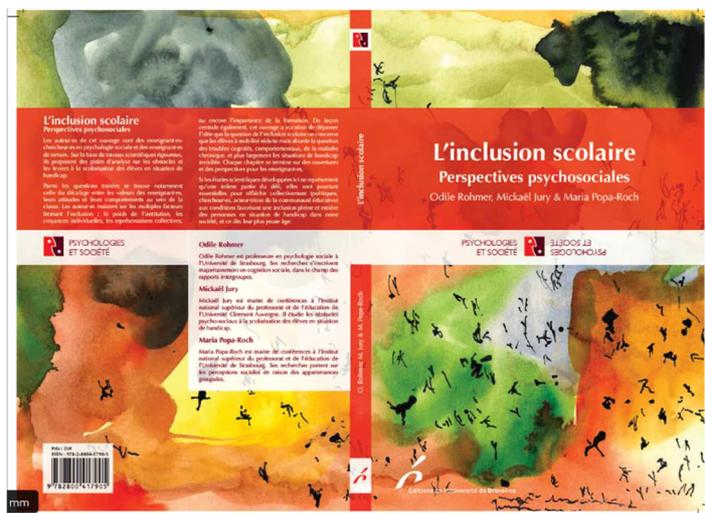
Dans le prolongement de nos travaux et dans la lignée du programme MiME, nous avons pour objectif d'initier un programme de recherche plus vaste, inscrit dans la psychologie sociale expérimentale appliquée à l'éducation. Ce projet intégrera des contributions appartenant à d'autres champs de la discipline (psychologie cognitive et neurosciences, psychologie de la santé) et travaux portant sur la question de l'efficacité des méthodes d'enseignement auprès de publics fragiles, propre aux sciences de l'éducation. Dans une approche cumulative, ce programme de recherche se focalisera sur l'insuffisante mise en application du principe d'inclusion scolaire et les inégalités scolaires, en abordant la réussite scolaire sous deux aspects : La performance et le bien-être des enfants. Au centre de ce programme, il y aura notre intérêt pour l'étude de la relation entre les appartenances groupales saillantes des enfants à l'école (BEP, handicap, milieu social), la perception de ces caractéristiques chez les enseignants, chez les enfants eux-mêmes, et l'impact de ces facteurs sur la réussite scolaire en termes de résultats mais également de bien-être. Les études devront permettre d'approfondir deux questionnements très peu explorés dans la littérature. D'abord, il s'agira de clarifier comment la nature visible versus invisible du handicap module les perceptions des enseignants. L'invisibilité du handicap suscite plus de négativité dans les attitudes et les jugements comparativement au handicap visible. Cette hypothèse doit être testée directement auprès des enseignants en contexte réel de classe. Ensuite, le lien causal entre les perceptions des enseignants et les jugements de soi des enfants doit être aussi testé directement. Le jugement de soi des enfants en situation de handicap est directement lié au regard que l'enseignant porte sur eux, regard qui reflète une image stéréotypée du handicap. L'hypothèse est que les attitudes et les croyances des enseignants envers le handicap, et plus globalement la différence, sont déterminantes dans les croyances que ces enfants développent quant à leur potentiel de réussite et, in fine, leur réussite effective.

4. Les difficultés rencontrées et les solutions mises en œuvre

○ **Axe 1 :**

Difficultés rencontrées : Nous n'avons pas pu nous appuyer sur une littérature internationale riche comme nous l'espérions pour réaliser une analyse systématique ambitieuse du lien entre les attitudes et croyances des enseignant·es et les performances scolaires. Les quelques études sur lesquelles nous pouvions nous appuyer ont plus de 10 ans. On peut imaginer que le contexte de l'inclusion a évolué.

Solutions mises en œuvre : Nous avons sollicité les collègues des différents INSPE en France pour synthétiser dans un ouvrage les questions actuelles qui se posent, et recenser les freins et leviers à une inclusion réussie dans le contexte français actuel. Nous avons ainsi pu dresser un état des lieux actuel des situations, en tenant compte par exemple des connaissances des enseignant·es, des difficultés structurelles, des croyances sur le système scolaire, du poids des déficiences des élèves sur ces facteurs. Cet état des lieux a permis de publier un ouvrage de synthèse sur cette question.



○ **Axes 2 & 3**

Difficultés rencontrées : Le programme impliquait de comparer 2 formats de formation à l'inclusion, destinée aux stagiaires de différents INSPE en année 1, pour évaluer ensuite l'impact de la formation en année 2 en classe.

Le contenu de la formation a été construit et pré-testé sur la base de la littérature existante durant le 1^{er} semestre du programme comme prévu. Par contre les actions de formation prévues au second semestre ont été interrompues à cause du confinement, puis de la non reprise des enseignements en présentiel. Ainsi, en 2020, aucun groupe d'étudiants n'a pu bénéficier de l'ensemble de la formation ; pour certains groupes, celle-ci n'a même pas commencé. Suite à cette période, l'ingénieur de recherche employée sur ce contrat a été en congés de maternité (1 juin 2020 au 30 septembre 2020). Enfin, à l'automne 2021, les enseignements ont à nouveau basculé en format distanciel. Ces situations ont non seulement retardé le déroulement du programme mais modifié en profondeur la structure de l'enseignement initialement prévu.

Solutions mises en œuvre : Nous avons sollicité et obtenu un prolongement de contrat de 10 mois. Sur cette période, nous avons révisé le format de l'enseignement, en proposant un enseignement en ligne identique pour l'ensemble des participant·es. L'ingénieur de recherche a assuré l'ensemble des enseignements sur les différents sites

concernés par le protocole. Les questionnaires d'évaluation du programme en amont et après les cours ont également été diffusés en ligne (via la plateforme Qualtrics sécurisée)

5. Les interactions entre les équipes, les efforts en matière d'interdisciplinarité

Le programme Mime repose sur des compétences complémentaires dans des domaines liés à l'inclusion scolaire et au handicap, mais également à l'évaluation des programmes mis en place. Il est le fruit d'une collaboration entre enseignant-es, chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie sociale. La totalité des partenaires sont recrutés dans des INSPE.

6. Eventuellement, justification des écarts par rapport aux prévisions initiales

Les écarts entre le programme réalisé et le projet déposé à l'IRESP reposent sur les difficultés rencontrées pendant la période COVID avec l'interruption des cours puis le passage à un enseignement en distanciel. Le bouleversement produit par la pandémie n'a pas permis à tous les partenaires de s'investir pleinement dans le programme (e.g. INSPE de Paris et de Clermont Auvergne), et n'a pas permis d'évaluer l'impact du programme en situation réelle de classe. Néanmoins, l'équipe a produit des résultats rigoureux et valorisables sur le plan scientifique, comme sur celui de la formation des futur-es enseignant-es

7. Les apports pour la recherche en matière de production de connaissances scientifiques

- une synthèse jamais réalisées jusqu'à présent des travaux réalisés en France
- tester une relation très rarement testée dans le littérature
- intégrer en une seule étude deux prédicteurs très importants de l'application des politiques inclusives par les enseignants : les attitudes et le sentiment d'auto-efficacité les deux en relation avec le burnout

8. Les perspectives en termes d'aide à la décision pour l'action publique

Deux perspectives saillantes en termes de santé publique apparaissent au terme de ce programme de recherche :

1. Prévenir le burnout des enseignants. Nos travaux publiés récemment (Rohmer et al., 2002) indiquent que les enseignants sont pris entre des valeurs humanistes les mettant au service des élèves les plus fragiles et les craintes de ne pas savoir gérer la diversité des classes. Cela se traduit par l'expression d'attitudes en faveur de l'inclusion mais de croyances enracinées en défaveur de celle-ci. L'ambiguïté de ces attitudes est sources de mal-être et potentiellement vecteur de burnout. Mieux préparer les enseignants à l'école inclusive pourrait être un levier contre le burnout et donc contre l'absentéisme et les problèmes de santé

2. Prévenir l'échec scolaire des élèves : nos travaux mettent en évidence l'impact des attitudes des enseignants sur le développement de l'élève en termes de croyances sur soi et de réussite académique. Un élève qui ne croit pas en son potentiel de réussite et un élève qui échoue plus que les autres à des tests standardisés (Rohmer et al., 2022). Le risque est une sortie précoce du système scolaire, sans diplôme et donc avec moins de chances de trouver un emploi. Ce risque de précarité est généralement associé à des risques en termes de santé mentale et physique.

L'objectif du programme Mime est de mettre en lumière les conditions favorables à une formation sur l'école inclusive efficace. Pour ce faire, le programme a été construit sur la base de la littérature scientifique (objectif 2 du programme) et évalué (objectif 3 du programme). Cela lui donne des atouts pour être proposé dans les différentes

maquettes de formation des INSPE partenaires du projet. Tous les collègues sont impliqués dans des instances régionales / nationales permettant de diffuser l'intérêt de la formation.

9. La stratégie de valorisation scientifique et de diffusion des résultats

Communication dans des séminaires et conférences

Publication d'un ouvrage

Publication de deux articles scientifiques

Contribution des travaux à la soutenance de l'HDR de la porteuse du projet

10. Dans quelle mesure les objectifs ont été atteints

L'objectif du programme MIME étant de fédérer des collègues français autour des leviers possibles pour améliorer l'inclusion, il apparaît que cet objectif a été atteint : une vingtaine de collègues ont contribué à une synthèse des connaissances actuelles et le programme mis en place a été testé sur plus de 200 stagiaires, montrant sans ambiguïté des effets positifs, au moins à court terme.

11. L'état d'avancement de la tâche (réalisée, retardée, révisée, abandonnée) ;

Comme précisé dans ce rapport, toutes les tâches prévues ont pu être réalisées en adaptant ces tâches au contexte Covid. Seule l'évaluation en situation réelle de classe a dû être abandonnée.

DIFFUSION/COMMUNICATION

Rohmer, O., Palomares, E. A., & Popa-Roch, M. A. (2022). Attitudes towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: [10.1080/1034912X.2022.2092078](https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092078)

Vieira, L. Popa-Roch, M. A., Jury, M., Desombre, C., Doignon-Camus, N., Chaillou, A. C., Goulet, C., & Rohmer, O. (in process). The impact of training on teachers' attitudes towards inclusion, their self-efficacy and their burnout. *Teaching and Teacher Education*.

Rohmer, O., Jury, M., & Popa-Roch, M. A. (2022). Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : Approche psycho-sociale. Collection « Psychologie et Société », Presse Universitaire de Bruxelles.

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)

Popa-Roch, M. & Granjon, M. (2020). Why is the inclusive education principle struggling to be fully applied? Contribution of Social Psychology to understand the barriers faced by children with disabilities. Congrès Fondation Maladies Rares, Strasbourg, France ? Mars.

Popa-Roch, M. A., Rohmer, O., & Doignon-Camus, N. (2020). *Obstacles psycho-sociaux à l'inclusion scolaire : synthèse de résultats de recherche*. Séminaire de recherche du Laboratoire PSITEC, Lille, 23 janvier.

Popa-Roch, M. A., Rohmer, O., Bastart, J., Chaillou A. C., Granjon, M., Trautmann, S., & Hen, L. (2019). *Pourquoi le principe d'école inclusive peine à être pleinement appliqué: Le rôle de la légitimation de la discrimination et des jugements sociaux vis-à-vis des personnes en situation de handicap en contexte scolaire ?* Séminaire de recherche du Center for Social and Cultural Psychology, Université Libre de Bruxelles, 22 octobre.

Bastart, J., Rohmer, O., & Popa-Roch, M. A. (2019). *Légitimation des discriminations envers les élèves en situation de handicap à l'école : Le rôle de la justification du comportement discriminatoire*. Poster, Journées Thématiques « Psychologie Sociale et Education » de l'Association pour la Diffusion de la Recherche Internationale en Psychologie Sociale, Grenoble, France, 3-5 Septembre.

Popa-Roch, M. A., Palomares, E. A., & Rohmer, O. (2019). *Attitudes envers le handicap et burnout des enseignants*. Séminaire de recherche de l'équipe AP2E du LISEC, 4 Juillet.

Liste des communications au grand public

2021, Reportage vidéo Université de Strasbourg, « *Elève en situation de handicap : quelle inclusion scolaire ?* », <https://recherche.unistra.fr/actualites-recherche/actualites-de-la-recherche/enfant-en-situation-de-handicap-quelle-inclusion-scolaire>

2021, Podcast n°1 « Objectifs Santé Famille » de la Fondation d'entreprise IRCHEM : « *Comment favoriser l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?* », <https://www.ircem.com/actualite/newsletter-actu/objectif-sante-famille-le-podcast-de-la-fondation-dentreprise-ircem/>

Glossaire

Livrable : tout composant matérialisant le résultat de la prestation de réalisation. Toute production émise par le titulaire au cours du projet : document, courrier revêtant un caractère officiel, module de code logiciel, dossiers de tests, application intégrée, objet, dispositif...

Livrable interne : réalisé au sein du programme et non communiqué à l'extérieur du programme.

Livrable externe : élément diffusé ou livré hors de la communauté du projet de recherche.

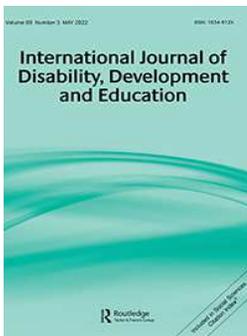
Faits marquants : élément non nécessairement quantifiable mais significatif pour le projet.

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



Ce document est à renvoyer aux adresses suivantes :

suiviprojets.iresp@inserm.fr



Attitudes Towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France

Odile Rohmer, Emilie-Anne Palomares & Maria Popa-Roch

To cite this article: Odile Rohmer, Emilie-Anne Palomares & Maria Popa-Roch (2022): Attitudes Towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France, International Journal of Disability, Development and Education, DOI: [10.1080/1034912X.2022.2092078](https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092078)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092078>



Published online: 24 Jun 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Attitudes Towards Disability and Burnout among Teachers in Inclusive Schools in France

Odile Rohmer ^a, Emilie-Anne Palomares^b and Maria Popa-Roch ^a

^aCollège La Nadière, France; ^bUniversity of Strasbourg Ringgold Standard Institution, Strasbourg, France

ABSTRACT

Western countries have placed a lot of importance on school inclusion policies in the last decade. Strong promotion of these policies encourages teachers to express egalitarian attitudes and behaviours towards all students. However, at the same time teachers may experience feelings of discomfort because of perceived difficulties and powerlessness in implementing the inclusion policy. The discrepancy between what teachers say and their internal discomfort can lead to burnout. The aim of this study was to test the relationship between a teacher's implicit and explicit attitudes towards disability and burnout. To this end, we used explicit self-reported measures of attitudes and burnout, and a specific paradigm to assess implicit attitudes towards disability (disability-IAT). Results showed that implicit attitudes were significantly more negative than explicit attitudes. The more positive the explicit attitudes, the less the individuals experienced exhaustion, whereas the more negative the implicit attitudes, the more exhausted the respondents felt. These results suggest teachers need to internalise positive feelings about inclusion to protect themselves against risks of emotional exhaustion.

KEYWORDS

Burnout; disability; inclusion; teachers' attitudes

Introduction

To deal with the challenge of improving academic achievement for all children, France, like many other Western countries, has developed and promoted policies to favour inclusive education in the last decade. Whereas public funds support inclusion, recent governmental reports deplore the fact its full implementation still faces serious obstacles (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016; Jumel, 2019). Thus, beyond the desire of public services to enhance inclusion through positive legislation, subjective barriers significantly impact the efficient application of the inclusive policies. To date, research has rarely investigated the relation between attitudes towards disability and stress due to the challenges of adapting teaching to students' needs. The aim of this paper is to explore this specific relation.

Past research focused on barriers to actors' engagement in inclusive policies. Some studies showed that successful inclusive education is inseparable from educational staff's positive attitudes (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013), whereas others suggested that inclusive education may be

negatively correlated with teachers' well-being (Greenwald, Poelhman, Uhlman, & Banaji, 2009). Indeed, teachers may fear that the presence of pupils with disability in mainstream classes will increase their workload because of increased heterogeneity (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Teachers may also feel strong pressure to enable these pupils to achieve academic success, which strongly influences professional stress and burnout (Cappe, Smock, & Boujut, 2016; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013). Based on the assumption that teachers' attitudes to inclusive education and disability, along with their own well-being, determine the quality of school for all, the aim of this study was to investigate the link between teachers' attitudes towards disability and burnout. Our primary objective was to test whether teachers' attitudes towards students with disability predict burnout.

Inclusive Policies

The Salamanca Statement (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994) engages the education systems of signatory countries to apply the inclusion policy in the education of pupils with disability. School inclusion is conceived as the philosophy of teaching all students in a mainstream classroom because it is the most effective means of fighting discrimination. Following UNESCO recommendations, in France, a law on the inclusion of students with disability was adopted in 2005 (LOI n°2005-102) and inclusion has been mandatory ever since, however, the law only went into effect in 2013 (LOI n° 2013-595). Today, all children should be schooled in mainstream schools. In 2016, 80% of schoolchildren with a disability were enrolled in mainstream schools (Ebersold et al., 2016) and the proportion is increasing every year. However, how the inclusion policy is applied in the field varies widely. Variation concerns, for instance, weekly attendance of students' with disability in regular classrooms, the type of accommodations, and the specific training teachers receive on how to optimally include students with a large range of needs may differ from a school to another (Desombre, Lamotte, & Jury, 2019; Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Rattaz, Munir, Michelon, Picot, & Baghdadli, 2020). While education is a fundamental right for all (Berzin, 2015), its application in the field is mitigated, as revealed by official reports on inclusive schooling in France (Ebersold et al., 2016; Jumel, 2019). Indeed, inclusion involves major pedagogical challenges for teachers who have to adapt school settings to students' needs in the context of large regular classes (Suau & Assude, 2016). Moreover, mainstream teachers report inadequate preparation, lack of specific training, too much administrative work, potential conflicts with families, and the need for more resources and support (Busby, Ingram, Bowron, Oliver, & Lyons, 2012; Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch, & Boujut, 2017; Forlin, 2001). It is important to note that the importance of proper training in overcoming the inclusion challenges has been consistently underestimated by the French educational system, as repeatedly claimed by governmental reports (Blanc, 2011; Devandas-Aguilar, 2019; Jumel, 2019; Pompili, 2015). Until now, training pre-service students and in-service teachers on how to instruct pupils

with disability was not a mandatory part of their curricula (Desombre et al., 2019). To sum up, teaching students with disability is often perceived as demanding (Gombert, Bernat, & Vernay, 2017).

Teachers' Attitudes in the Context of Inclusive Education

Considerable research has focused on teachers' attitudes towards students with disability and inclusive education. In the socio-psychological literature, attitude is consistently defined as a psychological tendency to evaluate an object with a certain degree of favour or disfavour (Eagly & Chaiken, 2007). Attitude can be viewed as an emotional reaction towards the object and can be considered as one of the most important factors that predict social behaviours (Aubé & Ric, 2019; Cuddy, Fiske, & Glick, 2007). Regarding specific attitudes towards inclusive education, some studies reported that teachers evaluate this policy positively but at the same time do not completely accept the 'zero reject' idea. Indeed, past research has shown that teachers' attitudes are related to a range of factors such as the nature and the severity of special educational needs, the size of the classroom, training in how to teach students with disability, school resources and support for inclusive practices (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; Perrin, Jurry, & Desombre, 2021; Vaz et al., 2015). In sum, past research revealed ambivalent feelings and beliefs and shed light on the difficulty teachers have in affirming their own convictions on sensitive social issues. Indeed, discriminatory attitudes and behaviours against people with disability are unacceptable today because people with disability (children even more so) are a very strongly normatively protected group (Crandall, Eshleman, & O'Brien, 2002; Rohmer & Louvet, 2018) and discrimination against them is punished by the law.

The distinction between implicit¹ and explicit attitudes in social psychology makes it possible to explain the simultaneous presence of positive and negative aspects in teachers' attitudes in an inclusive school context. Over the past 20 years, a substantial number of social psychology studies have documented a gap between implicit and explicit attitudes, specifically towards people with disability (Clément-Guillotin et al., 2018; Rohmer & Louvet, 2012). Positive attitudes are deliberately endorsed to give a good self-image, but at the same time, more negative attitudes appear when these are assessed through automatically activated evaluations that are assumed to be beyond awareness and intentional control (Wittenbrink & Schwarz, 2007). For example, in the context of an inclusive school, a teacher may say that he/she is in favour of teaching students with a disability in regular classes, but at the same time feel negative affects towards these students. While implicit attitudes are generally negative towards individuals with disability (Wilson & Scior, 2014), explicit attitudes are generally positive (Chen, Ma, & Zhang, 2011; Hein, Grumm, & Fingerle, 2011; Robey, Beckley, & Kirschner, 2006; Stone & Wright, 2012).

Teachers' Attitudes and Burnout

Research has shown that attitudes are not only strong predictors of behaviours towards the target groups, but also predictors of an individual's well-being (Kelly & Barnes-Holmes, 2013; Talmor, Reiter, & Feigin, 2007). In this line of research, studies on caregivers revealed that efforts to overcome negative beliefs and feelings about disability lead to stress (Hayes et al., 2004; Pruett & Chan, 2006), which in the long term can turn into burnout (Lazarus & Folkman, 1984; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

Burnout syndrome was first described in professions that are in contact with clients and users and require a high level of interpersonal investment. It includes three dimensions: emotional exhaustion, depersonalisation and personal achievement (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993). Emotional exhaustion is its main dimension (Bianchi, Schonfeld, & Laurent, 2014; Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009; Maslach et al., 2001; Taris, 2006) and refers to the feeling of being exhausted, drained and emotionally overwhelmed by work. Depersonalisation is the interpersonal dimension that also plays a central role in burnout syndrome (Maslach & Leiter, 2016). It can be defined as the emergence of cynical attitudes towards users. Personal achievement is the self-evaluation dimension of burnout with reference to the depreciation and underestimation of one's own professional and personal capacities. For example, a teacher with burnout will no longer be available to his/her students. She/he may develop negative attitudes towards them and no longer feel she/he is a source of progress and positive change for them (Maslach et al., 1996). In sum, attitudes and burnout can be considered as relevant dimensions of the individual's emotional functioning and can also influence one another.

The inclusive school setting plays a non-negligible role in professional burnout for teachers (Curchod-Ruedi et al., 2013). Experiencing burnout is likely to affect a teacher's motivation and dynamism to fulfil their mission of education and therefore their commitment to help students with disabilities succeed (Bianchi, Boffy, Hingray, Truchot, & Laurent, 2013; Boujut, Popa-Roch, Palomarès, Dean, & Cappe, 2017; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Some researchers showed that teachers' attitudes towards inclusion are closely associated with burnout (Talmor et al., 2007). Kelly and Barnes-Holmes (2013) showed that implicit negative attitudes towards people with disability were correlated with burnout in ABA (Applied Behaviour Analysis) tutors of children with autism. The more negative the implicit attitudes of ABA tutors towards autistic disorders, the higher the overall burnout scores. Thus, implicit emotional reactions to disabilities such as autism, are linked to the well-being and health of the professionals who work with these children. To the best of our knowledge, no studies have been yet conducted using a large sample and focused on teachers.

Objectives of the Present Study

In the school context characterised by high anti-discrimination standards, teachers are expected to have the same attitudes and behaviours towards all their students, including those with disability. In this context, explicit or more implicit negative attitudes towards disability transgress this norm. Consequently, teachers may feel uneasy because they perceive a gap between their openly expressed beliefs and their more implicit feelings. This psychological discomfort may have damaging consequences. Martinot (2002) refers to exclusion behaviours of teachers towards students who challenge their feelings of

professional competence. Indeed, many inclusive teachers report 'their sense of incompetence and powerlessness' (Greenwald et al., 2009) as a source of burnout (Boujut et al., 2017).

The main objective of this work was to test the relationship between teacher's attitudes towards students with disability and symptoms of burnout. We also wanted to find out if teachers who openly disagree with inclusive education also had the most negative implicit attitudes. In other words, our aim was to assess the relationship between teachers' implicit and explicit attitudes towards disability. Finally, considering the general shift in the literature from explicit to implicit attitudes towards people with disability (2018; Rohmer & Louvet, 2012), we also wanted to test which type of attitude (explicit or implicit) was the most harmful to the teachers' well-being. The study was conducted in the framework of the official French education system and involved teachers who have students with cognitive impairment in their classes. Studies have shown that children with cognitive impairments face more difficulties being included than those with physical impairments (Avramidis & Norwich, 2002; Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000). The two research questions we aimed to answer were:

Are teachers' attitudes towards disability positive at the explicit level and negative at the implicit level? We hypothesised that teachers have positive explicit attitudes towards disability and negative implicit attitudes.

Is there a relationship between teachers' attitudes towards disability and burnout? We expected a negative correlation between explicit attitudes and burnout, and a positive correlation between implicit attitudes and burnout.

Method

Participants and Procedure

The study included 126 non-specialised French primary school teachers (103 women and 23 men). 'Non-specialised' means that the teachers involved in this study had not received any in-service training for inclusive education. Their ages ranged from 26 to 60 ($M = 39.90$ years, $SD = 8.04$) and their professional experience ranged from 2 to 40 years ($M = 14.11$ years, $SD = 8.19$).² They all worked in an inclusive context or were likely to have one or more students with a disability in their classrooms. At the time of the study, 75% of participants had pupils with a disability in their class. The majority of teachers had students with cognitive disorders in their class (65.4%) and a minority had students with motor impairments (6%), the remaining teachers preferred not to reveal the nature of the students' disability. The teachers were contacted via principals, psychologists, and resource persons of pupils with disability who transferred the call for participation to the teachers. Teachers who were interested in participating contacted the researchers directly. The teachers took part in the study voluntarily and the confidentiality and anonymity of their responses was guaranteed. As soon as they agreed, the researchers met the teachers at their workplace for about 20 minutes after the end of their workday. We explained to the participating teachers that the study aimed to assess implicit attitudes, and to use self-reported tools to assess explicit attitudes and burnout. They were asked to answer as spontaneously and sincerely as possible.

Material

Implicit Attitudes

To measure participants' implicit attitudes to people with disability, we used the paper-pencil version of the Implicit Association Test (IAT) originally developed by Greenwald, McGhee, and Schwartz (1998) see Figure 1. We used a disability attitude IAT (DA-IAT) following the procedure developed and validated by Pruett and Chan (2006).

The IAT is widely recognised as a valid method to measure the strength of association between concepts, especially in the domain of prejudice (Greenwald & Nosek, 2001). The IAT is a categorisation task of exemplars unambiguously belonging to the target and evaluative categories. The IAT effect indicates a preference for one target category over the other. It is based on the participant's speed to two critical categorical configurations, one called congruent and the other called incongruent. For example, in a DA-IAT, the congruent phase combines the categories 'With Disability and Unpleasant', on the one hand, and 'Without Disability and Pleasant', on the other hand. The incongruent phase combines the categories 'With Disability and Pleasant', on the one hand, and 'Without Disability and Unpleasant', on the other hand. The congruent phase is generally completed faster than the incongruent phase, which is interpreted as the presence of a bias in the participant (Greenwald et al., 1998). Indeed, the logic of the IAT paradigm is that it is easier and therefore faster to categorise exemplars of concepts together when they are strongly associated in memory than when they are weakly associated.

In our study, each participant performed two IATs. The first was a training IAT to enable participants to familiarise themselves with the procedure before the critical DA-IAT. In the training phase, the participants completed a paper-pencil version of the 'Flower-Insect' IAT (Greenwald et al., 1998). The design of the training phase resembled the experimental phase. In the critical DA-IAT, the target categories were 'With Disability' and 'Without Disability'. Each of these categories was exemplified by four pictograms unambiguously associated with one of the two categories. The pictograms were obtained from the Implicit Project (www.projectimplicit.com). The two evaluation categories were



Figure 1. Example of incongruent (A) and congruent (B) disability implicit association test block (Pruett & Chan, 2006).

'Pleasant' and 'Unpleasant' each exemplified by four words (love, health, happiness, peace for Pleasant and hate, poison, grief, and accident for Unpleasant). The DA-IAT included two pages, one for the congruent phase and the other one for the incongruent phase. Each page was divided into two identical vertical blocks. At the top of each block, the target categories (With Disability and Without Disability) and the evaluative categories (Pleasant and Unpleasant) as well as the items that represented categories were recalled. The categories were displayed according to the associations tested. Phases that combined 'With Disability and Unpleasant' and 'Without Disability and Pleasant' were congruent phases. Phases that combined 'With Disability and Pleasant' and 'Without Disability and Unpleasant' were incongruent phases. The columns on the left and right of the central column of items indicated the categories to which the items belonged (for example, left: With Disability/Pleasant and right: Without Disability/Unpleasant). A circle was printed on each side of each item (on the right and left). Participants had to categorise the stimuli, one after the other, by putting a cross in one of the circles on either side of each word. For example, if it was a "With Disability and Pleasant" item, the participants put a cross in the circle on the left, or if it was a 'Without Disability and Unpleasant' item, they put a cross in the circle on the right. The central column of the block consisted of 24 items from the four categories, pictograms, and words, displayed alternately, that is, a word, a pictogram, a word, a pictogram, and so on. The participants started with the first word in the left block. When they reached the end of the left block, they continued with the first word in the right block. Participants had 20 seconds to perform as many categorisations as possible. They were previously encouraged to do the task as quickly as possible and to avoid making mistakes or correcting mistakes. Participants started with the first page. The beginning of the task was signalled by an audible signal. After 20 seconds, the participants stopped and circled the last word they had categorised. They then moved on to the second page. Concerning the second page, the experimenter indicated that the categories were the same, only their position on the page was reversed. For example, on the second page, the participants found the categories 'Without Disability and Pleasant', on the left, and 'With Disability and Unpleasant' on the right.

Four versions of the protocol were created to counterbalance the left-right position of the two pairs of categories. Thus, the potential effect of the order of the congruent-incongruent phases was controlled. On a random basis, half the participants performed the congruent phase before the incongruent phase, while the other half did it in the reverse order. The number of correct answers was calculated for each DA-IAT page. The IAT score was calculated using the algorithm developed by Nosek and Lane (1999) for paper-pencil versions. The calculation formula is as follows:

$$\left[\frac{\pm \text{maximum value}_{(A,B)}}{\text{minimum value}(A,B)} \right] \times \sqrt{A - B}$$

where A and B represent the number of correct answers in the two IAT blocks (e.g. A = compatible phase, B = incompatible phase). The higher the score, the more negative the implicit attitudes towards disability. The lower the score, the more positive the implicit attitudes towards disability.

Explicit Attitudes

Explicit attitudes towards people with disability were measured using the Attitudes Towards Disabled Persons Scale (ATDP, Yuker, Block, & Young, 1970) a validated tool commonly used to measure explicit attitudes towards disability. The scale includes 20 items (e.g. People with disability cannot lead a normal social life). The respondents were asked to express their level of agreement with each statement on a 6-point Likert scale from -3 (I strongly disagree) to +3 (I strongly agree). Scores above the middle of the scale (60) indicated positive attitudes and scores below the middle of the scale indicated negative attitudes towards people with disability. The internal consistency Cronbach alpha of ATDP was good (.74).

Burnout

The Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1981), adapted to French and validated by Dion and Tessier (1994), was used. The MBI contains three subscales for which scores were calculated: emotional exhaustion (EE, e.g. I feel emotionally drained by my work, Cronbach's alpha, .86), depersonalisation (DP, e.g. I feel that I deal with students impersonally as if they were objects, Cronbach's alpha, .45) and personal achievement (PA, e.g. I can easily understand what my students feel, Cronbach's alpha, .70). Out of a total of 22 questions, nine questions measure emotional exhaustion, five, depersonalisation and eight, a feeling of loss of personal achievement. Each of the scores was obtained using a 7-point frequency scale ranging from 0 (never) to 6 (daily). Scores for each dimension were obtained by summing the responses of the respondents corresponding to the items in each dimension. The French literature on burnout (Delbrouck, Goulet, Ladouceur, & Vénara, 2011; Dion & Tessier, 1994; Galam, Komly, Le Tourneur, & Jund, 2013), provides information on the thresholds to use to interpret the burnout scores. For the EE, a score of 17 or less means a low EE, a score between 18 and 29 means a moderate EE, and scores of 30 or more indicate high levels of EE. For the DP, a score of 4 or less means a low DP, a score between 5 and 11 means a moderate DP, and scores of 12 or more refer to high levels of DP. For the PA, a score of 33 or less means a low PA, a score between 34 and 39 means a moderate PA, and scores equal to or greater than 40 refer to high levels of PA. The dimensions of burnout can be either considered separately or combined in an overall score (Ahola et al., 2005). Consistent with current research directions, we chose to calculate a score for each dimension separately in addition to an overall score. Following the recommendations of Hakanen and Schaufeli (2012), who suggested that personal accomplishment is not a relevant dimension of the burnout syndrome, we calculated an overall score by taking the EE and DP dimensions into consideration. We applied the algorithm proposed by Bianchi et al. (2014), i.e. Global burnout score = $0.6 * EE + 0.4 * DP$.

Results

Descriptive statistics on the variables of interest and bivariate correlations and their significance are listed in Table 1.

Table 1. Means and standard deviations of explicit attitudes, implicit attitudes, burnout dimensions and overall burnout.

Variables	M (SD)	2-	3-	4-	5-	6-
1- Explicit attitudes	75.86 (15.24)	-.05	-.32**	-.30**	.23*	-.36**
2- Implicit attitudes	-2.24 (3.24)		.19*	.06	-.05	.18*
3- Emotional exhaustion	21.05 (10.45)			.48**	-.35**	.10**
4- Depersonalization	5.88 (5.69)				-.31**	-.70**
5- Personal accomplishment	34.60 (7.14)					-.40**
6- Overall burnout	14.98 (7.62)					1

[†]p < .10; * p < .05; ** p < .01

Implicit Attitudes (IAT)

The application of the IAT score calculation algorithm produced a negative score, $M = -2.24$, $SD = 3.24$. The IAT effect mean was contrasted to 0, a value that indicates the absence of difference between the two blocks, $t(125) = 7.75$, $p < .001$, $d = 0.69$.

Explicit Attitudes (ATDP)

The scores of all the items were summed to calculate the explicit attitude score. In line with recommendations by Yuker and colleagues, the sum was inverted and a constant of 60 was added. Scores can range from 0 to 120. The average score on the ATDP measurement scale was $M = 75.86$, $SD = 15.24$. Using the value 60 as a reference, the mean score for explicit attitudes indicated positive attitudes towards people with disability, $t(125) = 11.68$, $p < .001$, $d = 1.02$.

Taken together, the average ATDP score and the average IAT score showed strong positive attitudes at the explicit level, but negative attitudes at the implicit level.

Burnout (MBI)

Emotional Exhaustion

The average EE score was $M = 21.05$ ($SD = 10.45$). This score suggests an average EE score.

Depersonalisation

The average DP score was $M = 5.88$ ($SD = 5.69$). This score suggests an average DP score.

Personal Accomplishment

The average PA score was $M = 34.60$ ($SD = 7.14$). This score suggests an average PA score.

Overall Burnout Score

Before calculating the global burnout score, we checked for correlations among the burnout dimensions. The three dimensions of burnout were correlated with each other. The correlation between EE and DP was $r = .48$, $p < .001$, between EE and PA was $r = -.35$, $p < .001$ and between DP and PA was $r = -.31$, $p < .001$. The general correlation pattern is consistent with the theoretical relationships between the dimensions of burnout (Leiter & Maslach, 2016). The average burnout score was $M = 14.98$ ($SD = 7.62$).

Correlations between Explicit Attitudes, Implicit Attitudes, Overall Burnout Score and Burnout Dimensions

Explicit attitudes towards people with disability were negatively correlated with EE, $r = -.32, p < .001$. Implicit attitudes were positively correlated with EE, $r = .19, p < .05$. The more positive explicit attitudes the participants had towards people with disability, the less emotionally exhausted they felt. Conversely, the more negative their implicit attitudes, the more emotionally exhausted participants felt. Explicit attitudes were negatively correlated with DP, $r = .30, p < .001$; implicit attitudes were not correlated with DP. The more positive explicit attitudes participants had towards people with disability, the less depersonalisation they experienced. Explicit attitudes were positively correlated with PA, $r = .30, p < .05$. Implicit attitudes were not correlated with PA. The more positive explicit attitudes participants had towards people with disability, the more personally fulfilled they felt. Finally, explicit attitudes were negatively correlated with the overall burnout score, $r = -.36, p < .001$. Implicit attitudes were positively correlated with the overall burnout, $r = .18, p < .05$. The more positive explicit attitudes participants had towards people with disability, the less burnout they experienced. Conversely, the more negative implicit attitudes participants had towards people with disability, the more burnout they experienced.

Discussion

Inclusion is the process that reduces barriers to mainstream schooling, academic and social achievement of all students. This definition fits the interactive approach to disability that emphasises the role of environmental factors in the emergence of the disability situation. In France, like in many other countries (Curchod-Ruedi et al., 2013; Ebersold et al., 2016), the implementation of education policies in favour of inclusive education does not necessarily lead to complete participation of pupils with disability in the learning and socialisation processes that take place at school (Greenwald et al., 2009). Based on a large body of literature showing that teachers' attitudes are crucial to implementing inclusive schooling (Rousseau et al., 2013), we had two aims: one, to characterise teachers' attitudes towards disability in France, both at a conscious level (explicit attitudes) and at a less conscious one (implicit attitudes). Two, to explore to what extent teachers' attitudes towards disability are a strong predictor of their well-being in an inclusive school context. The originality of the present research is twofold. First, this study focused on teachers, who are at the heart of inclusive education. Second, while attitudes are a key factor in the success of inclusive education, studies questioning teachers' implicit attitudes towards disability and inclusion are rare.

Based on the results of previous research (e.g. Avramidis & Norwich, 2002; Wilson & Scior, 2014), we expected teachers' attitudes to be negative towards disability at an implicit level and positive at an explicit level (Rohmer & Louvet, 2012). Our results confirmed our starting hypothesis, showing that teachers could simultaneously express positive explicit attitudes and feel negative ones at a more implicit level. Moreover, and in line with a large body of work (e.g. Hofmann, Gawronski, Gschwendner, Le, & Schmitt, 2005; Nosek, 2007), in our study, explicit and implicit attitudes were not correlated. These results are consistent with recent findings focused on disability (2018; Rohmer &

Louvet, 2012) and, also replicate the dissociation between implicit and explicit attitudes in other domains of the social life (e.g. racism Greenwald & Nosek, 2001; homophobia, Banse, Seise, & Zerbis, 2001). Anti-discrimination social norms are thought to explain the independence and discrepancies expressed through self-reported and more indirect measures of attitudes. Research has shown that despite explicitly expressing egalitarian beliefs, people can simultaneously hold negative attitudes (Wittenbrink & Schwarz, 2007). As previous studies of the adult population suggest (2018), this may particularly be the case for attitudes towards people with disability for two reasons. First, people with disability belong to a normatively protected group (Rohmer & Louvet, 2018). Overt negative attitudes towards a social minority are unacceptable and prejudice and discrimination are condemned. Second, because the inclusive school context is mandatory, teachers are under pressure to express desirable social attitudes (Antonak & Livneh, 2000). Consequently, positive attitudes may be deliberately endorsed as an over-compensation strategy based on the desire to appear 'politically correct' (Cambon, Yzerbyt, & Yakimova, 2015). Teachers may be openly positive about the inclusion of children with disability but fear what disability represents.

Despite the increasing number of studies on teachers' burnout (Garcia-Arroyo, Osca Segovia, & Peiro, 2019), this research issue remains critical particularly in the context of the implementation of inclusive policies (Cappe et al., 2016; Curchod-Ruedi et al., 2013; Greenwald et al., 2009). A recent meta-analysis (Garcia-Arroyo et al., 2019) of 156 studies conducted in 36 countries measured the intensity of teachers' burnout in its three dimensions and found that French teachers experience moderate emotional exhaustion, high depersonalisation and moderate level of personal accomplishment. Our results tend to be in accordance with those of the meta-analysis, with the exception of the depersonalisation dimension for which the level expressed by the respondents was moderate. However, like our study, other studies tend to show moderate levels of cynicism in the French population (Stavrova & Ehlebracht, 2016b). Even though the large number of studies enables a better understanding of the phenomenon of burnout among teachers, today, little is known about the underlying mechanisms in the context of inclusive education.

We hypothesised that teachers' implicit and explicit attitudes towards disability are related to burnout. As expected, our results showed that the more positive the explicit attitudes, the lower the incidence of burnout, and that the more negative the implicit attitudes, the higher the incidence of burnout. More precisely, positive explicit attitudes were correlated with less emotional exhaustion, depersonalisation and more personal accomplishment, and implicit negative attitudes were correlated with more emotional exhaustion, the core dimension of burnout. In other words, it seems that explicit and implicit attitudes are complementary. Thus, explicit (i.e. openly expressed) attitudes are hypothesised to be linked to the dimensions of burnout that are accessible to introspection, such as personal accomplishment. Likewise, the literature suggests that this dimension can be considered as the self-evaluation dimension of burnout i.e. beliefs about one's professional efficacy or inefficacy (Boujut et al., 2017; Desombre et al., 2019; Maslach et al., 2001). Desombre et al. (2019) showed that explicit attitudes are positively linked with self-efficacy. Conversely, implicit (i.e. less controllable) attitudes are hypothesised to be related to more spontaneous emotional reactions such as emotional exhaustion (Aubé & Ric,

2019; Rohmer & Louvet, 2018). Further research is therefore needed to explore the link between explicit attitudes, efficacy beliefs, self-efficacy, implicit attitudes, and emotions directly in the specific context of disability inclusion.

Finally, while trying to express socially acceptable attitudes, teachers may struggle to suppress or avoid negative feeling about disability. However, the suppression of emotions limits the quality of communication and social relations and may have significant physiological consequences and be harmful to health (Butler et al., 2003). Coping with one's difficulties in dealing with fear, accepting what is different, becoming aware of, understanding and accepting one's own negative attitudes appear be the first steps in reducing the negative attitudes, and in turn, in reducing the associated stress and burnout (Monteith, Ashburn-Nardo, Voils, & Czopp, 2002). Thus, to increase teachers' well-being, it would be helpful to make them aware of the gap between the desire to support children with disability and their own anxiety about vulnerability and disability.

Although the present study advances our understanding of the emergence of burnout and its underlying mechanisms, it has several limitations. The correlational nature of the present study prevents us from concluding on the direction of the relation between attitudes and burnout. Our findings now need to be extended through experimental studies to clarify the nature and scope of this relationship. To this end, it would be useful to directly test the impact of information about a student with a disability, vs information about impairments on attitudes overtly expressed or automatically endorsed. Our study focused on primary school teachers. There is evidence for a difference in attitudes between teachers involved in different levels of education (Avramidis & Norwich, 2002) and further studies should explore whether the trends observed in the present studies also apply to secondary school teachers. Moreover, teachers have different training paths due to their experience, training opportunities and interests. As training is an important factor that influences teachers' attitudes towards inclusion (Cristofari, Le Pivert, & Lussiana, 2017; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007), further research should compare attitudes and burnout among trained and untrained teachers. This would enable evaluation of the quality and efficiency of existing training programs. Finally, research has shown the contribution of teacher related variables to their willingness to include students with disabilities such as age, gender, professional experience with inclusion, organisational support, and collective training (De Boer et al., 2011; Vaz et al., 2015). Further research should directly investigate their potential implication in teachers' burnout even though these factors are known to have less impact on teachers' attitudes than the nature and the severity of the impairment (De Boer et al., 2011).

Implications for the future

Taken together, our results highlight the importance of coordinating actions to promote both the inclusion of students with disability and the well-being of teachers in an inclusive school context. Such actions should be considered by policy-makers, managerial and training staff and, of course, by the teachers themselves. Indeed, attitudes towards disability (awareness of one's own attitudes, understanding these attitudes and their potential influence on behaviour, congruence between implicit and explicit attitudes, consequences for teachers' well-being and the maintenance of commitment, methods of letting go) should be taken into account both when considering the teacher as a professional and as an individual, with the aim of both

improving efficiency and protecting staff health (Curchod-Ruedi et al., 2013). Programs designed to reduce negative attitudes may be of benefit teachers and help avoid the burnout they experience in inclusive settings. Public policies have encouraged inclusion through pre-service teacher training. However, in France, first, these training programs failed to include subjective factors such as attitudes and burnout, and second, training only became mandatory very recently as part of the ongoing reform of initial teacher training (LOI n°2020-0192). The new programs include a minimum of 18 hours of training on inclusion related issues. In this respect, it is crucial to identify curricula based on research evidence to guarantee the efficiency of the training. If research on disability is obviously at the core of the interest, studies exploring other social groups facing discrimination might also help fight exclusion at school. For instance, intentional strategies to overcome implicit biases, evaluative conditioning, identification of the self with the outgroup, or exposure to counter-stereotypical examples of the stigmatised categories have been shown to be relatively effective in reducing implicit prejudice (FitzGerald, Martin, Berner, & Hurst, 2019) and hence burnout. In this line of thought, Hayes and colleagues (2004) showed that multicultural training had positive effects on awareness about biased beliefs and helped reduce burnout.

Conclusion

The results of this study show a significant relation between teachers' attitudes towards disability and burnout. The existence of strong anti-discrimination norms requiring teachers to express explicit positive attitudes or even adopt positive behaviours in favour of disability seems to provide protection against the risk of emotional exhaustion and burnout. Teachers are intellectually able to convince themselves of the validity of inclusive policies and the ethical soundness of implementing them. This may protect them and ultimately lead to a true internalisation of positive attitudes. Nevertheless, the existence of negative implicit attitudes or uncontrollable feelings establishes a fragile pedagogical relation between children whose disability can be frightening and teachers who risk emotional exhaustion and burnout. For an inclusive win-win process, it is vital to focus simultaneously on complementary ways of changing teachers' attitudes for two main reasons: one, to guarantee all children have access to inclusive education and two, to support teachers' well-being. Research based training is crucial to achieve these goals.

Notes

1. According to the currently accepted sense of the term, we use the word 'implicit' to refer to a psychological construct assessed through response latency measures (De Houwer, Gawronski, & Barnes-Holmes, 2013). Importantly, these kinds of measures aim to reduce the possibility for participants to engage in a response-controlled process (Corneille & Hütter, 2020).
2. Additional analysis revealed no effects of age, gender and professional experience on the variables studied, so they were not included in the main analysis.

Acknowledgments

This article received support from the *Institut pour la Recherche en Santé* (IReSP).

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

This work was supported by the Institut pour la Recherche en Santé (IReSP) [19II014-00].

ORCID

Odile Rohmer  <http://orcid.org/0000-0003-3998-7570>

Maria Popa-Roch  <http://orcid.org/0000-0001-8884-3720>

References

- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsa, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A., & Lonnqvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders—results from the Finnish health 2000 study. *Journal of Affective Disorders*, *88*(1), 55–62.
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *22*(5), 211–224.
- Aubé, B., & Ric, F. (2019). The sociofunctional model of prejudice: Questioning the role of emotions in the threat-behavior link. *International Review of Social Psychology*, *32*(1), 1–15.
- 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.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147.
- Banse, R., Seise, J., & Zerbes, N. (2001). Implicit attitudes toward homosexuality: Reliability, validity and controllability of the IAT. *Zeitschrift für experimentelle psychologie. Zeitschrift Fur Experimentelle Psychologie: Organ der Deutschen Gesellschaft Fur Psychologie*, *48*(2), 145–160.
- Berzin, C. (2015). De l'intégration à l'inclusion: Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège d'élève en situation de handicap [From integration to inclusion: Some examples of developments in mainstream reception at school and college for students with disabilities]. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *70-71*, 79–92.
- Bianchi, R., Boffy, C., Hingray, C., Truchot, D., & Laurent, E. (2013). Comparative symptomatology of burnout and depression. *Journal of Health Psychology*, *18*(6), 782–787.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2014). Is burnout a depressive disorder? A reexamination with special focus on atypical depression. *International Journal of Stress Management*, *21*(4), 307–324.
- Blanc, P. (2011). *La Scolarisation des enfants handicapés : Rapport au président de la république [the schooling of children with disabilities: report to the president of the republic]*. La Documentation Française.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomarès, E.-A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *36*, 8–20.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *Rural Educator*, *33*(2), 27–35.

- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expression suppression. *Emotion, 3*(1), 48–67.
- Cambon, L., Yzerby, V., & Yakimova, S. (2015). Compensation in intergroup relations: An investigation of its structural and strategic foundations. *British Journal of Social Psychology, 54*(1), 140–158.
- Cappe, E., Smock, N., & Boujut, E. (2016). Scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu, soutien social perçu [schooling of students with autism spectrum disorder and teacher experience: Self-efficacy, perceived stress, perceived social support]. *L'Evolution Psychiatrique, 81*, 73–91.
- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M. A., & Boujut, E. (2017). Teaching students with autism spectrum disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education, 67*, 498–508.
- Chen, S., Ma, L., & Zhang, J.-X. (2011). Chinese undergraduates' explicit and implicit attitudes towards persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 55*(1), 38–45.
- Clément-Guillot, C., Rohmer, O., Forestier, C., Guillotin, P., Deshayes, M., & d'Arripe-Longueville, F. (2018). Implicit and explicit stereotype content associated with people with physical disability: Does sport change anything? *Psychology of Sport and Exercise, 38*, 192–201. [10.1016/j.psychsport.2018.06.014](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.014)
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115–135.
- Corneille, O., & Hütter, M. (2020). Implicit? What do you mean? A comprehensive review of the delusive implicitness construct in attitude research. *Personality and Social Psychology Review*. doi:[10.1177/1088868320911325](https://doi.org/10.1177/1088868320911325)
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(3), 359–378.
- Cristofari, Y., Le Pivert, P., & Lussiana, P. (2017). *Evaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré: Rapport de diagnostic [Evaluation of public policy on the in-service training of primary teachers: Diagnostic report]*. Ministère de l'éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(4), 631–648.
- Curhod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Integration and inclusive education: Teachers' involvement and importance of social support. *European Journal of Disability Research, 7*(2), 135–147.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 351–353.
- De Houwer, J., Gawronski, B., & Barnes-Holmes, D. (2013). A functional-cognitive framework for attitude research. *European Review of Social Psychology, 24*, 252–287.
- Delbrouck, M., Goulet, F., Ladouceur, R., & Vénara, P. (2011). *Comment traiter le burnout. principes de prise en charge du syndrome d'épuisement professionnel [how to treat burnout. principles of management of burnout syndrom]*. Bruxelles: De Boeck.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38–50.
- Devandas-Aguilar, C. (2019). *Rapport de la rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées [report of the special rapporteur on the rights of persons with disabilities]*. United Nations.
- Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation of a French translation of the Maslach Burnout Inventory (MBI). *Canadian Journal of Behavioural Science, 26*(2), 210–227.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition, 25*(5), 582–602.

- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap: Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels [inclusive school for students with disabilities: accessibility, academic achievement and individual pathways]*. Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO. Conférence de comparaisons internationales.
- FitzGerald, C., Martin, A., Berner, D., & Hurst, S. (2019). Interventions designed to reduce implicit prejudices and implicit stereotypes in real world contexts: A systematic review. *BMC Psychology*, 7(1), 7–29.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Galam, E., Komly, V., Le Tourneur, A., & Jund, J. (2013). Burnout among French GPs in training: A cross-sectional study. *British Journal of General Practice*, 63(608), 217–224. <http://dx.doi.org/10.3399/bjgp13X664270>
- García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A., & Peiro, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733–753.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire [Stress factors and burnout in elementary school teachers]. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37–45.
- Gombert, A., Bernat, V., & Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusive: étude de cas pour un élève avec autisme [The process of adapting instruction in an inclusive context: A case study of a student with autism]. *Carrefours de l'Education*, 43(1), 11–25.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
- Greenwald, A. G., & Nosek, B. A. (2001). Health of the implicit association test at age 3. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48(2), 85–93.
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlman, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the implicit association test: III. meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 17–41.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415–424.
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., ... Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821–835.
- Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes? *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 509–522.
- Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., & Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the implicit association test and explicit self-report measures. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 31(10), 1369–1385.
- Jumel, S. (2019). Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi de 11 février 2005. In *[Report made on behalf of the commission of inquiry on the inclusion of students with disabilities in the schools and universities of the Republic, fourteen years after the law of 11 February 2005]*. Paris: Assemblée Nationale.
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Attitudes toward the Inclusion of Students with ASD: Impact of Students' Difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746.

- Kelly, A., & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 17–28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.018>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research, 3*(4), 89–100.
- Martinot, D. (2002). *Le Soi: Les approches psychosociales (The Self: Psychosocial approach)*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View: Consulting Psychology Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397–422. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111.
- Monteith, M. J., Ashburn-Nardo, L., Voils, C. I., & Czopp, A. M. (2002). Putting the brakes on prejudice: On the development and operation of cues for control. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(5), 1029–1050. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.83.5.1029.1029>
- Nosek, B., & Lane, K. (1999). Analyzing the paper-pencil IAT data. *Unpublished laboratory report*. Yale University.
- Nosek, B. (2007). Implicit-Explicit relations. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 65–69.
- Perrin, A. L., Jurry, M., & Desombre, C. (2021). *Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study* (Vol. 24, pp. 1085–1104). *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>
- Pompili, B. (2015). Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finance pour 2016: Enseignement scolaire. [Opinion presented on behalf of the Committee on Cultural Affairs and Education on the 2016 finance bill: School education]. Assemblée Nationale.
- Pruett, S. R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the disability attitude implicit association test. *Rehabilitation Psychology, 51*(3), 202–213.
- 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*, 455–466.
- Robey, K. L., Beckley, L., & Kirschner, M. (2006). Implicit infantilizing attitudes about disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 18*(4), 441–453.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2012). Implicit measures of the stereotype content associated with disability. *British Journal of Social Psychology, 51*(4), 1–10.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2018). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes & Intergroup Relations, 21*(1), 127–140.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces [Inclusive education to manage diversity: From theoretical aspects to so-called effective practices]. *Revue Suisse Des Sciences de l'Éducation, 35*(1), 71–90.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). The future of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 259–263). Washington DC: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). The future of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 259–263). Taylor & Francis.
- Stavrova, O., & Ehlebracht, D. (2016b). Cynical beliefs about human nature and income: Longitudinal and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(1), 116–132.
- Stone, A., & Wright, T. (2012). Evaluations of people depicted with facial disfigurement compared to those with mobility impairment. *Basic and Applied Psychology, 34*(3), 212–225.

- Suau, S., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire: Accessibilité didactiques et regulations [Inclusive practices in mainstream settings: Didactic accessibility and regulations]. *Carrefours de l'Education*, 42(2), 155–169.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2007). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229.
- Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work and Stress*, 20(4), 316–334.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration. *Ministry of Education, New-Zealand*. Wellington: Ministry of Education. <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS One*, 10(8), e0137002.
- Wilson, M. C., & Scior, K. (2014). Attitudes towards individuals with disabilities as measured by the implicit association test: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 294–321.
- Wittenbrink, B., & Schwarz, N. (2007). *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies*. New York: Guilford Press.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Youngg, J. H. (1970). *The measurement of attitudes towards disabled persons* (Human Resources Study N°3). New York: Human Resources Center.

L'inclusion scolaire : perspectives psycho-sociales

Odile Rohmer¹, Mickaël Jury², & Maria Popa-Roch³

¹Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des cognitions

²Université Clermont Auvergne – ACTé – Activité, Connaissance, Transmission, éducation

³Université de Strasbourg, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la
Communication

Sommaire

PREFACE QUELQUES OBSTACLES STRUCTURELS A L'INCLUSION SCOLAIRE	1
EN GUISE D'INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE 1 MIEUX COMPRENDRE LES ATTITUDES A L'EGARD DE L'EDUCATION INCLUSIVE : ROLE DU TYPE DE HANDICAP DE L'ELEVE, DU STATUT DE L'ENSEIGNANT ET DE LA FAMILIARITE	31
CHAPITRE 2 COMMENT FAVORISER LA REUSSITE SCOLAIRE DES ELEVES ATTEINTS D'HEMOPHILIE : ÉTUDE DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	65
CHAPITRE 3 DISTANCE SOCIALE A L'EGARD DU HANDICAP INTELLECTUEL EN MILIEU SCOLAIRE : EVOLUTION EN FONCTION DE L'INTERACTION DES FACTEURS CONTACT ET VISIBILITE DU HANDICAP	89
CHAPITRE 4 REGARDS CROISES SUR LA MESURE DES ATTITUDES CHEZ L'ENFANT VIS- A-VIS DE L'AUTISME : QUESTIONS SOULEVEES ET DEFIS A VENIR	123
CHAPITRE 5 S'OUTILLER POUR MESURER LE JUGEMENT DE SOI CHEZ LES ENFANTS	159
CHAPITRE 6 CHALLENGE DE L'INCLUSION SCOLAIRE LIE AU HANDICAP INVISIBLE : MESURES DIRECTES ET INDIRECTES DES JUGEMENTS DE SOI.....	189
CHAPITRE 7 LA REUSSITE DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP A L'EPREUVE DE LA SELECTION ET DU <i>BACKLASH</i>	223
CHAPITRE 8 LA DISCRIMINATION DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP : ENTRE INTEGRATION ET INCLUSION, UN CHALLENGE DIFFICILE	255
CONCLUSION ENTRE RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'INCLUSION UN BALANCIER VERTUEUX	280
POSTFACE FINANCER LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DANS LES MALADIES RARES POUR AMELIORER L'INCLUSION SCOLAIRE.....	298

Préface

Quelques Obstacles Structurels à l'Inclusion Scolaire

Fabrizio Butera¹

¹Université de Lausanne

Chaque fois que j’entends parler d’inclusion scolaire, j’ai un premier moment de perplexité. Est-ce encore un sujet ? Ma mère enseignait à l’école secondaire, en Italie, et dès le début des années 70 elle accueillait régulièrement des enfants porteurs de handicap en classe. Pourtant, il faut reconnaître qu’aujourd’hui l’inclusion scolaire est encore un sujet de débat politique et sociétal, et de recherche scientifique, comme le témoigne l’ouvrage que vous tenez entre vos mains. L’inclusion scolaire est certes pratiquée—parfois plus, parfois moins, selon les pays—depuis plusieurs décennies, mais ni à la hauteur des besoins de la population cible, ni en pleine adhésion aux textes de loi nationaux et internationaux (Rohmer et al., dans cet ouvrage, introduction).

Les raisons de cette lenteur dans l’application de principes et de réglementations qui aujourd’hui pourraient sembler aller de soi sont multiples, et les chapitres de cet ouvrage donnent un aperçu admirable des défis que l’inclusion scolaire pose à différents niveaux, ainsi que des pistes intéressantes et prometteuses pour affronter lesdits défis. Cet ouvrage est admirable à plusieurs titres. D’une part, il aborde la question de la discrimination à l’égard du handicap dans les sables mouvants de l’école. C’est un pari audacieux, tant la complexité de l’institution scolaire fait intervenir des considérations d’ordre politique, idéologique, légal, pédagogique, didactique, pratique, logistique, architectural et de ressources humaines (et j’en oublie). D’autre part, et c’est une qualité qui montre que le pari susmentionné est audacieux mais pas téméraire, cet ouvrage adopte une perspective fortement enracinée dans la recherche en psychologie sociale. Au-delà de mes biais personnels—je suis psychologue social moi-même—cette approche est un choix judicieux pour aborder la complexité que représente l’analyse de l’inclusion en milieu scolaire, parce que la psychologie sociale a une longue tradition d’intégration des niveaux d’analyse (Doise, 1982). Face à des dilemmes aussi complexes que la différence entre les attitudes et les pratiques des enseignantes¹, entre

¹ Dans ce chapitre, le féminin est utilisé comme genre générique.

bienveillance et discrimination, entre modèle médical et modèle social du handicap (Rohmer et al., dans cet ouvrage, introduction), il était important de proposer un cadre conceptuel capable de montrer les interconnexions entre ces différents niveaux d'analyse de la question de l'inclusion scolaire. Finalement, les chapitres de cet ouvrage proposent des analyses fortement étayées par des études empiriques. Ce n'est pas une moindre qualité dans un débat souvent imprégné de prises de position idéologiques... Ce fort encrage empirique laisse espérer que la lecture de cet ouvrage puisse inspirer toutes les personnes impliquées dans les décisions autour de l'inclusion scolaire à pratiquer ce que l'on appelle en bon français le « evidence-based policy making » (par ex., Cairney, 2016).

Dans cette préface, après avoir chanté les louanges de l'ouvrage que vous vous apprêtez à lire, j'aimerais me focaliser sur quelques obstacles structurels à l'inclusion scolaire, que j'aimerais mettre en exergue. Par obstacles structurels je veux faire référence aux mécanismes qui entravent l'inclusion scolaire et qui ont trait à la façon dont l'école est structurée, en termes de fonctions, principes de justice, évaluation et valeurs. Je ne suis pas un spécialiste du handicap, disons-le tout de suite. Cependant, avec mes collègues je me suis intéressé depuis longtemps aux mécanismes qui à l'école amènent au contraire de l'inclusion, en particulier à la sélection, à l'exclusion et à la discrimination. Les travaux que nous avons menés sur ces mécanismes (pour une synthèse récente, voir Butera et al., 2021), identifient certaines régularités qui s'appliquent aussi à l'inclusion à l'école des élèves en situation d'handicap.

En effet, comme le remarquent Rohmer et al. (ce volume, introduction), le modèle social du handicap adopté par l'Organisation mondiale de la Santé en 2001 souligne l'importance d'agir contre une organisation de notre société qui différencie, exclut et contribue à discriminer les personnes en situation de handicap. Or, la question de la déficience, ou du déficit par rapport à une norme ou par rapport aux autres, organise une bonne partie des

structures et du fonctionnement de l'école, indépendamment de la question du handicap. L'évaluation scolaire, par exemple, est majoritairement normative et basée sur la comparaison sociale ; autrement dit, les notes que les élèves reçoivent à l'école institutionnalisent les déficits et les bénéfices (en termes de connaissances, performances, savoir-faire, etc.) que les élèves ont les uns par rapport aux autres (Butera & Darnon, 2017). Il y a, en fait, quatre structures scolaires qui mettent en évidence la focalisation de l'école sur les différences de performance, et donc sur les potentiels déficits de certaines élèves par rapport à d'autres : (1) la fonction de l'école, entre formation et sélection ; (2) les principes de justice appliqués, entre besoin et mérite ; (3) l'évaluation utilisée, formative et normative ; et (4) les valeurs promues, entre coopération et compétition. Considérons-les les uns après les autres.

La fonction de l'école, entre formation et sélection.

La fonction prototypique de l'école est la formation, c'est-à-dire la transmission des connaissances, le développement des compétences, la maîtrise des savoir-faire, l'exercice des compétences sociales, bref, la création de l'ensemble d'acquisitions qui fondent ce qu'on appelle habituellement les apprentissages scolaires. L'école a cependant une autre fonction, qui est celle de sélectionner les élèves, en les assignant à des parcours scolaires plus ou moins longs, plus ou moins valorisés, et qui amènent à des positions sociales plus ou moins dominantes. Cette fonction est confiée à des pratiques variées, du redoublement aux filières, de l'orientation au *numerus clausus*, mais elle se base sur un principe unitaire : la comparaison sociale. Les élèves sont comparés les uns avec les autres, elles sont classées, et leurs forces et faiblesses vont ouvrir et fermer les portes du parcours scolaire (Darnon et al., 2009). Cette fonction est d'ailleurs tout à fait évidente pour les usagères des systèmes d'éducation, puisqu'elles sont conscientes de l'importance de réussir mieux que les autres (Dompnier et al., 2008), surtout quand la fonction de sélection du système est saillante (Jury et al., 2017).

Dans un système scolaire structuré autour de la sélection, la question du déficit ou de la déficience devient une question cruciale, puisque les différences de compétences déterminent la progression dans le parcours scolaire. Le fait d'appartenir à un groupe défavorisé peut alors être perçu comme menaçant et entraver la performance, comme l'ont montré par exemple plusieurs études sur l'effet néfaste d'une évaluation sélective en raison de l'appartenance à une classe sociale défavorisée (Smeding et al., 2013). Un raisonnement similaire pourrait être fait pour les élèves en situation de handicap. D'ailleurs, il est possible d'établir un parallèle entre deux ensembles de résultats qui portent d'une part sur les élèves de classe défavorisée et d'autre part sur des élèves en situation de handicap. En effet, des études de Batruch et al. (2019a) ont montré que la fonction de sélection, contrairement à la fonction de formation, rendait les évaluatrices réticentes à inclure dans des filières d'études longues les élèves de classe sociale défavorisée, alors même qu'elles avaient des résultats scolaires identiques aux élèves de classe sociale favorisée. De manière similaire, Jury et al. (ce volume) ont montré que les enseignantes qui reconnaissaient de façon plus importante la fonction de sélection de l'école étaient aussi les plus réticentes à l'idée de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. En somme, la fonction de sélection de l'école, par sa focalisation sur la performance et la comparaison, rend l'école moins égalitaire et inclusive.

Les principes de justice appliqués à l'école, entre besoin et mérite

Il y a plus de 40 ans, Morton Deutsch (1979) avait attiré l'attention sur le fait que les structures scolaires sont organisées de manière à promouvoir un principe de justice distributive particulier : l'équité, ou mérite. Le mérite est le principe qui prévoit qu'on donne plus—en termes de récompenses, attention, temps—aux élèves qui font plus—en termes de performance, réussite ou effort. C'est un principe de justice tellement enraciné dans le fonctionnement scolaire qu'il est devenu le principe qui légitime la perception que l'école est juste (Batruch et al., 2019b). Cette présence dominante a comme conséquence d'oublier

d'autres principes de justice distributive comme l'égalité, la proportionnalité et surtout le besoin. Le besoin est un principe particulièrement important lorsqu'on considère la justice scolaire à l'aune de l'inclusion, dans la mesure où il implique de donner plus aux élèves qui en ont le plus besoin. Il est le principe qui permettrait à l'école de corriger et d'atténuer grâce à l'enseignement les inégalités de départ.

Or, il y a une raison pour laquelle le mérite est le principe dominant dans la majorité des systèmes scolaires, et que le besoin—bien que considéré théoriquement important—n'est que très peu appliqué dans les pratiques des enseignantes : le mérite est parfaitement aligné avec la fonction de sélection de l'école. L'école sélectionne en fonction du mérite. Une étude de Autin et al. (2015) montre que cette association est bien présente à l'esprit des étudiantes. Leurs résultats montrent que plus les participantes pensaient que le rôle de l'école est de sélectionner, plus elles déclaraient que les étudiantes doivent être évaluées sur la base de leur mérite. La fonction de sélection de l'école n'était pas liée aux principes de besoin et d'égalité, ou elle l'était de façon négative, selon les analyses. En d'autres termes, la fonction de sélection de l'école amène à une focalisation sur la performance et la réussite, et pas sur les besoins spécifiques que des élèves en difficulté pourraient avoir. Les élèves en situation de handicap ne bénéficient certainement pas de cet état de fait.

L'évaluation formative et normative

La même étude de Autin et al. (2015) montre aussi que l'adhésion à la fonction de sélection de l'école prédit positivement la conviction que l'évaluation doit être normative, une relation médiatisée par le soutien au principe du mérite. En revanche, la fonction de sélection de l'école prédit négativement la conviction que l'évaluation doit être formative, une relation médiatisée par le faible soutien donné aux principes d'égalité et de besoin. Ces résultats, en montrant un pattern d'association entre trois importantes structures scolaires—la fonction de sélection, le principe du mérite et l'évaluation normative—soulignent la participation des

institutions éducatives à la reproduction sociale des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970). En effet, la différence entre évaluation normative et évaluation formative n'est pas seulement technique, mais elle se situe aussi au niveau de ses conséquences psychologiques sur les élèves. L'évaluation normative—autrement dit les notes, telles qu'on les utilise habituellement—consiste à rendre visibles les différences de performance entre élèves et à utiliser ces différences en termes de promotion, classement ou orientation. Les notes bâtissent donc une réputation scolaire et elles attribuent une position hiérarchique dans la classe. L'évaluation formative, en revanche, consiste à donner un feedback qui puisse permettre à l'élève de comprendre ses erreurs et de les corriger pour s'améliorer. La focalisation dans ce cas n'est pas sur la comparaison sociale, mais sur la comparaison temporelle avec soi-même : le feedback formatif sert à faire demain mieux qu'aujourd'hui (Butera et al., 2020). L'évaluation normative, et le contexte de sélection qui l'entoure, participe donc à la reproduction sociale dans la mesure où elle insère les élèves dans un contexte de rapports de force, de relations hiérarchiques entre camarades. Ce contexte est menaçant pour les élèves défavorisés ou en situation de faiblesse, menace qui réduit leur performances (par ex., Monteil, 1988 ; Smeding et al., 2013).

Des recherches plus récentes ont même montré que l'utilisation de l'évaluation normative exerce une pression sur les évaluatrices qui les pousse à reproduire les inégalités sociales qui existent à l'école. Dans une série d'études, Autin et al. (2019) demandaient à leurs participantes de corriger une dictée d'un enfant qu'elles ne connaissaient pas, mais dont elles possédaient quelques informations, dont le métier des parents. Cette information était utilisée pour manipuler expérimentalement la classe sociale de l'élève, plus favorisée ou plus défavorisée. On demandait aussi d'évaluer la dictée par une évaluation normative (les notes habituelles) ou une évaluation formative. Les résultats ont montré que lorsque les évaluatrices devaient donner une note, elles trouvaient plus d'erreurs dans la dictée de l'enfant de classe

sociale défavorisée que dans celle de l'enfant de classe sociale favorisée, alors même qu'il y en avait exactement le même nombre, puisque la dictée avait été préparée par les expérimentatrices. Cette différence n'apparaissait pas lorsque les participantes devaient utiliser l'évaluation formative. L'évaluation normative peut donc motiver les enseignantes à maintenir, même artificiellement, les différences qui sont censées exister selon les stéréotypes dont sont affublées les élèves présentes en classe. De nouveau, ce n'est pas là un fonctionnement qui favorise l'inclusion scolaire et la promotion d'élèves accablées par des stéréotypes d'infériorité.

Coopération et compétition

L'inclusion scolaire est un acte coopératif. Il consiste à reconnaître des droits égaux à toutes les élèves, certes, mais aussi une dignité égale. La fonction de sélection de l'école, le principe du mérite et l'évaluation normative sont toutes des structures scolaires qui au contraire suscitent et entretiennent la compétition. Par exemple, l'évaluation normative suscite une compétition pour les bonnes notes, qui sont rendues à dessein une denrée rare (Deutsch, 1979). Les notes deviennent donc un indicateur de valeur de la personne et pas seulement de son travail (Butera et al., 2020). Or, la question du jugement sur la valeur de soi que portent les élèves est fondamentale car elle influence leur réussite scolaire, comme l'argumentent Rohmer et al. (ce volume). Il est donc possible qu'un climat compétitif amène les élèves en difficulté à se représenter comme des perdants, ce qui risque d'affecter leur travail scolaire, enclenchant par là un cercle vicieux où un mauvais jugement de soi et des mauvais résultats scolaires se renforcent mutuellement.

Pourtant, depuis plus de 50 ans la recherche en psychologie sociale a développé des méthodes qui permettent de promouvoir la coopération, la solidarité et l'inclusion en classe, notamment l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 2009). Cette méthode, ou plutôt cette constellation de méthodes, consiste à faire travailler les élèves en groupe en leur donnant

un but commun et en les rendant positivement interdépendantes. Ceci implique de rendre les élèves dépendantes les unes des autres (soit à travers des rôles complémentaires, soit à travers la répartition du matériel pédagogique, par exemple), ce qui les amène à reconnaître le rôle et la contribution de toutes (Butera & Buchs, 2019). En effet, plusieurs études à différents niveaux d'éducation ont montré que lorsque l'interdépendance positive était effectivement implémentée dans le travail de groupe, la compétence des partenaires n'était pas perçue comme menaçante, mais au contraire elle favorisait l'apprentissage (Buchs et al., 2004 ; 2021). Cette méthode est particulièrement intéressante pour l'inclusion scolaire, car plusieurs études ont montré que l'apprentissage coopératif est bénéfique pour les élèves en situation de handicap, non seulement en termes d'apprentissage mais aussi en termes de reconnaissance de la part des autres élèves et de diminution des préjugés (par ex. Johnson et al., 1983 ; Rynders et al., 1980). Cette reconnaissance pourrait aussi permettre d'éviter l'exclusion bienveillante des élèves en situation de handicap de la part des enseignantes, dont parlent Bastart et al. (ce volume) dans leur chapitre.

Inclusion scolaire : mission possible !

Ce dernier sous-titre ne doit pas induire à un optimisme idéaliste. Les travaux que je viens de passer en revue montrent que l'école est organisée autour de structures fortes et anciennes qui rendent l'inclusion scolaire difficile. La fonction de sélection, le principe de mérite, l'évaluation normative et la compétition forment une culture scolaire qui promeut la réussite, l'accomplissement, la performance des plus forts. Le corollaire de cette constatation est que les élèves qui sont plus faibles à cause de leur origine familiale, de leur histoire scolaire ou de leur handicap—ou supposées plus faibles à cause de la réputation ou des stéréotypes qui les hantent—ont moins de chances d'intégration dans un tel système.

Un optimisme militant est cependant permis par ces mêmes travaux, puisqu'ils montrent qu'il est possible de mettre en avant une culture scolaire basée sur la fonction de

formation, les principes d'égalité et de besoin, l'évaluation formative et la coopération. La promotion de cette culture demande un effort conjoint de plusieurs actrices, des politiciennes aux cheffes d'établissement, des enseignantes aux parents (Butera et al., 2021), mais elle est possible. C'est aussi le message du livre qui vous attend dans les prochaines pages : les défis sont multiples et ils mobilisent un grand nombre d'actrices dans un nombre de domaines considérable, mais la bonne nouvelle est que les différents chapitres de ce livre offrent des pistes de travail et d'intervention pour, comme le disent Rohmer et al. dans l'Introduction, une « inclusion réussie ».

Références

- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology, 6*:707. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00707.
- 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*, 717–735.
- 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*, 477–490.
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. In J. Jetten & K. Peters (Eds.), *The social psychology of inequality* (pp. 123-137). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource in(ter)dependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology, 24*, 291-314.
- Buchs, C., Dumesnil, A., Chanal, J., & Butera, F. (2021). Dual effects of partner's competence: Resource interdependence in cooperative learning at elementary school. *Education Sciences, 11*(5), 210. <https://doi.org/10.3390/educsci11050210>
- Butera, F., Batruch, A., Autin, F., Mugny, G., Quiamzade, A., & Pulfrey, C. (2021). Teaching as social influence: Empowering teachers to become agents of social change. *Social Issues and Policy Review, 15*, 323-355.
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F., & Toma, C. (2020). Les effets de la menace dans l'évaluation normative. Dans N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (Eds.), *L'évaluation, source de synergies ?* (pp. 53-68). Neuchâtel : Editions de l'ADMEE-Europe.
- Butera, F. & Buchs, C. (2019). Social Interdependence and the promotion of cooperative learning. In K. Sassenberg & M. Vliek (Eds.), *Social Psychology in Action* (pp. 111-127). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Butera, F., et Darnon, C. (2017). Competence assessment, social comparison and conflict regulation. Dans A. Elliot, C. Dweck et D. Yaeger (dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (2^e éd: Theory and Application, p. 192-213). Guilford Press.
- Butera, F., Świątkowski, W., & Dompnier, B. (in press). Competition in education. In S. Garcia, A. Tor, & A. Elliot, (Eds.), *The Oxford handbook on the psychology of competition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cairney, P. (2016). *The politics of evidence-based policy making*. London : Palgrave Macmillan.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., et Butera F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology, (96)*, 119-134.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist, 34*, 391-401.

- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dompnier, B., Darnon, C., Delmas, F., & Butera F. (2008). Achievement goals and social judgment: The performance-approach paradox. *International Review of Social Psychology, 21*, 247-271.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, (38)*, 365–379.
- Johnson, R.T., Johnson, D. W., DeWeerd, N., Lyons, V, & Zaidman, B. (1983). Integrating severely adaptively handicapped seventh-grade students into constructive relationships with nonhandicapped peers in science class. *American Journal of Mental Deficiency, 87*, 611–618.
- Jury, M., Darnon, C., Dompnier, B., & Butera, F. (2017). The social utility of performance-approach goals in a selective educational environment. *Social Psychology of Education, 20*, 215–235.
- Monteil, J. M. (1988). *Eduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Rynders, J. E., Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Schmidt, B. (1980). Producing positive interaction among Down syndrome and nonhandicapped teenagers through cooperative goal structuring. *American Journal of Mental Deficiency, 85*, 268–273.
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczeck-Capelle, M.C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE, 8(8)*: e71678.

En guise d'introduction

Odile Rohmer¹, Mickaël Jury², & Maria Popa-Roch³

¹Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des cognitions

²Université Clermont Auvergne – ACTé – Activité, Connaissance, Transmission, éducation

³Université de Strasbourg, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

De nombreux pays à travers le monde affirment le droit à l'inclusion des personnes en situation de handicap. En 2020, on compte ainsi 163 pays signataires de la convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU), premier outil juridique qui contraint les états membres à inclure la question du handicap dans l'ensemble des avancées législatives. Toutefois, malgré cette volonté politique affirmée, avec la notion de participation sociale comme concept pivot (voir par exemple, en France la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées), la société semble encore peiner à trouver de véritables formes de citoyenneté adaptées à l'ensemble des situations de handicap. La notion de participation sociale place directement la question du handicap au cœur des Droits de l'Homme : Il s'agit de « promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque »². Pourtant, l'exclusion des personnes handicapées des principales sphères de notre société reste encore aujourd'hui une réelle difficulté, méritant une attention particulière (pour une synthèse, voir le Rapport de l'Observatoire du Défenseur des Droits, 2019). Cette exclusion se produit à tout âge de la vie, y compris dans un contexte de socialisation considéré comme fondamental, celui de l'école.

Touchant le domaine spécifique de l'inclusion scolaire, un vrai tournant est pris après la déclaration de Salamanque (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*, UNESCO, 1994) qui réaffirmait un engagement des pays signataires « en faveur de l'éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux ». Vingt-cinq ans plus tard, si fort est de constater que le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisé-es dans le contexte ordinaire n'a cessé d'augmenter

² Décret n° 2010-356 du 1er avril 2010

(UNESCO, 2020), il faut aussi reconnaître que cette amélioration est quelque peu trompeuse et cache parfois une réalité bien en deçà des ambitions des déclarations et politiques affichées. Certes, dans de nombreux pays, les chiffres indiquent effectivement des taux de scolarisation très importants des élèves en situation de handicap dans le contexte ordinaire (par opposition au contexte spécialisé). Ainsi, un rapport récent du parlement européen fait état d'un taux de scolarisation supérieur à 97% ! Pourtant ces chiffres masquent le vécu réel de cette inclusion par un certain nombre d'élèves (Bastart et al., 2021 ; Bastart et al., dans cet ouvrage). Parmi les nombreux exemples du décalage entre politiques affichées et la réalité de l'inclusion, on peut citer le cas des dispositifs de scolarisation des élèves en situation de handicap dans des établissements et classes ordinaires en France (c'est à dire, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire, ULIS). Ces dispositifs, conçus comme des appuis à la scolarité des élèves (par exemple pour des renforcements d'apprentissages), restent, par usage et contrairement à la loi, leur classe du quotidien. Quand ils rejoignent enfin leur classe de référence (dans laquelle elles/ils sont inscrit·es), c'est bien souvent uniquement pour des matières considérées comme moins essentielles où l'on pense que ces élèves ne dérangeront pas le déroulement classique du cours (par exemple, les arts plastiques, le sport). En outre, et de façon complémentaire à la remarque précédente, lorsque certain·es sont inclus·es, il semble qu'elles/ils ne bénéficient pas toujours d'une scolarisation de qualité, dans la mesure où les contenus ne sont pas adaptés à leurs besoins ou difficultés.

Malgré ces limites, il est important de rappeler les effets positifs des législations en place dans les pays européens, puisque que dans d'autres pays comme, par exemple, le Viet Nam, l'Égypte ou encore l'Indonésie, les chiffres sont beaucoup moins flatteurs avec un taux de scolarisation des 15-29 ans en situation de handicap oscillant entre 43 et 53% (UNESCO, 2018).

Conscient·es du chemin qu'il reste à parcourir pour que l'ensemble des plus jeunes de notre société soit pleinement inclus dans une scolarité dite « ordinaire», les auteur·es impliqué·es dans cette ouvrage partagent l'objectif de mieux comprendre pourquoi les phénomènes d'exclusion sociale restent importants à l'école, notamment par le prisme de modèles issus de la psychologie sociale. Si nos travaux restent proches de la recherche fondamentale, nous espérons qu'ils pourront contribuer à éclairer les mécanismes à l'œuvre et ainsi aider à promouvoir des solutions efficaces pour réduire cette injustice.

Afin de mieux situer les orientations théoriques des auteur·es de cet ouvrage, il nous semble pertinent de commencer par rappeler comment le concept de handicap a évolué au cours du 20^{ème} siècle et comment les définitions traditionnelles ou les conceptions plus naïves perdurent en ce début de 21^{ème} siècle. Il nous paraît particulièrement pertinent de rappeler le lien persistant entre handicap et difficultés et de rendre compte de l'importance de l'étude des barrières idéologiques qui freinent encore aujourd'hui la participation sociale des personnes en situation de handicap.

La définition du handicap : Du modèle médical au modèle social

De façon très stable, le handicap est spontanément associé à des difficultés et à de la négativité, quelle que soit la déficience présentée³. Ce constat pose clairement la question de comment les personnes en situation de handicap peuvent bénéficier des législations et politiques en vigueur ces deux dernières décennies, prônant la pleine participation sociale, que ce soit dans la vie publique, au travail, ou à l'école. Pour comprendre la persistance des difficultés auxquelles sont confrontées les personnes en situation de handicap, et ce depuis leur plus jeune âge, il faut premièrement comprendre la manière dont le handicap a été pensé et est toujours conçu dans nos sociétés.

³ Rapport Harris, aout 2020

Aussi, n'est-il sans doute pas inutile de rappeler que les premières conceptualisations du handicap (Organisation Mondiale de la Santé, OMS, 1980) trouvaient leur origine dans la maladie dont souffrait l'individu, maladie entraînant une ou des déficiences (par exemple, la lésion de la moelle épinière, un chromosome surnuméraire) produisant des incapacités (par exemple, l'impossibilité de marcher, la difficulté à régler ses achats de façon autonome) entraînant le handicap et des désavantages quant à la tenue de certains rôles sociaux (par exemple, accéder à un lieu de travail ou vivre seul dans un appartement). La définition d'une telle chaîne causale a eu pour conséquence de penser la nécessaire réadaptation de l'individu pour lutter contre le handicap. Autrement dit, il s'agit de traiter, guérir, compenser la déficience pour gommer au mieux le handicap. Cette définition du handicap, et les modèles d'accompagnement centrés sur la nature des déficiences dans une logique de réadaptation, ont eu comme conséquences de considérer la question du handicap sous un angle individuel, plutôt que social (Sanchez, 2012). L'idée centrale est de retrouver la plus grande « normalité » possible, plutôt que de revendiquer la différence comme une caractéristique inhérente à la nature humaine (Oliver & Barnes, 2012). En résonance, s'est alors structuré le champ du médico-social pour mieux accompagner cette réadaptation. La recherche s'est structurée, mais principalement sur la base d'études cliniques visant à mieux connaître ces « handicaps » et pouvoir y répondre de façon efficace. Très rapidement, cette façon de penser le handicap comme un écart au « normal » et un problème individuel à traiter a heurté les associations de personnes en situation de handicap qui se sont largement opposées à ce déterminisme. Les revendications ont mis en avant le poids de l'environnement sur les situations de handicap, dimension particulièrement négligée dans les premières conceptualisations. Dans le prolongement de cette réflexion, l'idée du handicap comme un état stable et définitif marquant certains individus devait être abandonné, au profit de situations évolutives, en fonction des contextes et des périodes de vie (Ravaud, 1999).

Cette nouvelle conceptualisation du handicap comme un processus, plutôt qu'un état stable et comme un problème sociétal, plutôt qu'individuel, sera au centre du modèle social du handicap, adopté par l'OMS en 2001. Selon cette conception, pour agir contre les situations de handicap, il faut agir contre une organisation de notre société qui différencie, exclut et discrimine les personnes en situation de handicap en mettant en exergue la déficience. Cette lutte est bien sûr environnementale (pour faciliter l'accessibilité à toutes et tous) mais peut-être, avant tout, politique (pour lutter contre les inégalités entre humains). Autrement dit, le handicap reflèterait la difficulté de notre société à considérer la différence comme « normale », à considérer sur un même pied d'égalité toutes les personnes, qu'elles soient porteuses ou non de déficiences (Winance, 2016). Cette conception du handicap fait rupture avec une longue tradition de soutien aux plus fragiles, en les isolant pour mieux les protéger et les accompagner. Au contraire, l'idée actuellement défendue pour lutter contre la discrimination est de s'inscrire dans une conception universaliste qui propose que le handicap n'est pas l'étiquette d'une population particulière, défavorisée par le mauvais sort, mais une caractéristique individuelle parmi d'autres, un processus inhérent à toute vie humaine, faisant du handicap « un cas particulier universel » (Bickenbach et al., 1999 ; Gardou, 2011, 2012 ; Winance, 2016). Il s'agit donc de conceptualiser le handicap comme une différence de droit, mais une différence qui ne serait pas un manque.

Cette conception du handicap, défendue par les personnes en situation de handicap aux USA, puis progressivement en Europe à la fin du 20^{ème} siècle, a initialement eu pour vocation de s'opposer au principe d'exclusion de la vie sociale des personnes handicapées, en abandonnant leur destinée à des groupes d'expert·es. La lutte pour une reconnaissance des personnes handicapées, comme citoyen·nes égales et égaux en droits et en opportunités, s'inscrit ainsi logiquement dans les droits de l'homme ; les luttes sont sociétales au même titre que celles pour la reconnaissance de l'homosexualité, de l'égalité des genres ou des races.

C'est dans cette perspective qu'est né le concept de « *ableism* » (ou « validisme » en français) pour signifier les différences de traitement social adressé aux personnes en situation de handicap et témoigner de discriminations similaires aux racisme ou sexisme par exemple (Bastart et al., 2021 ; Bastart et al., dans cet ouvrage ; Godley, 2013). Cette perspective sociétale et politique ouvre de nouveaux angles d'études pour la psychologie dans une perspective plus psychosociale que celle orientée vers la clinique de la réadaptation (Olkin & Pledger, 2003). Il est à noter que malgré ce changement de conception, le modèle social du handicap peine toujours à s'imposer en dépit des années : Les croyances naïves associent toujours le handicap à la difficulté, de façon stable et inaltérable (Harma & Gavornikova-Baliga, dans cet ouvrage ; Kinnig et al., dans cet ouvrage ; Louvet & Rohmer, 2016a, 2016b), contribuant à expliquer les attitudes négatives de la population à l'égard des personnes en situation de handicap (Bogart & Dunn, 2019 ; Scior et al., 2010) et l'idée que ces personnes sont globalement moins « capables » que les autres (Rohmer & Louvet, 2018 ; Wu & Fiske, 2019).

En lien avec cette volonté d'inscrire le handicap dans une perspective sociétale et politique, Jean-François Ravaud plaide depuis plus de 20 ans en faveur d'un développement de la recherche en sciences humaines et sociales (Ravaud, 2014 ; Ravaud & Boissonat, 2010). Face aux difficultés pour trouver des leviers permettant une réelle inclusion des personnes en situation de handicap, les chercheur·euses sont encouragé·es à développer des études prenant mieux en compte les barrières idéologiques qui freinent cette participation sociale.

Au-delà des efforts politiques et législatifs, développer des axes de recherche permettant de mettre en lumière les facteurs psychosociaux susceptibles de comprendre la persistance des traitements différenciés des personnes en situation de handicap est donc une priorité (Ravaud, 2014 ; Wattermeyer, 2012). Cet ouvrage ne peut être qu'un signe

d'encouragement à développer ce type de travaux, tellement les freins à la pleine participation sociale restent puissants.

Quels freins à l'étude des barrières idéologiques ?

Pourquoi seulement la moitié des Français-es se dit tout à fait favorable à scolariser avec leurs pairs sans handicap des enfants porteur·euses d'un handicap physique, et à peine un quart de cette population se prononce en faveur de la scolarité « normale » des enfants avec des troubles intellectuels ou du comportement ? Pourquoi la moitié imagine que c'est plus difficile d'organiser des activités scolaires en dehors de la classe quand, parmi les élèves, un·e enfant est porteur·euse d'une déficience motrice ou sensorielle ? Pourquoi plus d'un tiers de nous pense qu'il n'est pas normal de disposer d'aménagements pour passer des examens académiques¹ ? Il semble que ces perceptions relèvent¹ moins de méconnaissances sur le handicap que de représentations subjectives, véhiculées et transmises plus ou moins consciemment. De quoi sont nourries ces représentations, comment se mesurent-elles, comment résistent-elles aux informations objectives, comment influencent-elles les comportements, tel est spécifiquement l'enjeu de la recherche en psychologie sociale. Cependant, touchant le handicap, les travaux méritent encore largement d'être soutenus.

En effet, si la question de la discrimination des personnes en situation de handicap dans notre société entre naturellement dans le vaste champ d'étude des relations intergroupes en psychologie sociale (Yzerbyt & Demoulin, 2019), on peut s'étonner du peu de travaux centrés sur cette minorité spécifique, comparativement au très nombreux travaux consacrés à l'analyse des mécanismes sous-jacents aux comportements en fonction de l'appartenance ethnique, de l'appartenance de genre, ou même des préférences sexuelles. À titre d'exemple, une recherche des publications apparaissant ces deux dernières années sur Google Scholar, associant les mots clés « *social psychology* » « *school* » et « *disability* », fait apparaître 17000 références (toutes sources confondues), alors que ce nombre monte à 63 000 si le terme « *Black* » remplace « *disability* », et à 111000 quand c'est le terme « *gender* » qui apparaît.

Plusieurs explications peuvent aider le lecteur curieux à comprendre ce relatif manque d'intérêt de la psychologie sociale (comme celle d'autres champs scientifiques) pour la question spécifique du handicap et donc les difficultés à comprendre les barrières idéologiques qui s'opposent à la pleine inclusion (Bodin, 2019 ; Ravaud, 2014).

Premièrement, et comme évoqué précédemment, la prédominance du modèle médical représente un frein majeur (À quoi bon s'intéresser à l'environnement si le responsable - la maladie de l'individu - est déjà connu ?). Toutefois, les revendications politiques et sociales des personnes en situation de handicap et la modélisation du handicap en relation avec les droits fondamentaux humains permettent progressivement de dépasser cette difficulté et traiter cette question en la liant aux questions de discriminations des minorités dans notre société, même si cet effort est très récent (Bastart et al., 2021 ; Boysen, 2020).

Deuxièmement, et au-delà d'une explication conceptuelle, on ne peut pas négliger non plus le fait que les discriminations à l'égard des personnes en situation de handicap sont moins étudiées car il y en a moins en valeur absolue qu'à l'égard d'autres minorités, davantage représentées numériquement. Statistiquement, il y a logiquement davantage de plaintes pour des comportements discriminatoires de la part des femmes que des personnes en situation de handicap, car il y a davantage de femmes que de personnes en situation de handicap dans le monde du travail. Ce peu de visibilité du handicap est renforcé par le fait que ces personnes sont en plus peu représentées, peu « visibles » sur la scène publique, dans les médias, ou même dans les fictions (Ellis, 2019 ; Evans & Reher, 2020).

Concomitamment, la question du handicap comme une population rare repose largement sur une représentation naïve selon laquelle le handicap est une marque visible. Allant dans ce sens, la grande majorité des travaux en psychologie sociale sur la question du handicap représente les formes visibles du handicap. Très généralement d'ailleurs le fauteuil roulant est l'opérationnalisation retenue du handicap dans les recherches, comme dans la vie

publique (Clément-Gullotin et al., 2018 ; Dionne et al., 2013; Pruett & Chan, 2006 ; Rohmer & Louvet, 2009, 2012, 2018). Pourtant le handicap visible ne représente que 20 % des situations de handicap et le fauteuil roulant comme symbole du handicap n'est présent que dans une très faible minorité de ces situations (Granjon et al., dans cet ouvrage ; Sapey et al., 2005). Ainsi, la plupart de nos concitoyen·es en situation de handicap porte une difficulté non visible et peu revendiquée, ce qui complique beaucoup la perception de cette minorité et des difficultés qu'elle peut rencontrer au quotidien ou dans des contextes plus spécifiques (par exemple, le monde du travail ou l'école (Cook, 2004 ; Jury et al., 2021 ; Jury et al., dans cet ouvrage ; Nario-Redmond et al., 2019 ; Perrin et al., dans cet ouvrage ; Santuzzi et al. 2014). Il semble donc important de souligner l'intérêt de développer des recherches qui balaie un très large spectre de situations de handicap.

Enfin, une dernière limite importante pour l'analyse des barrières à l'inclusion sociale des personnes en situation de handicap est que les travaux à notre disposition en psychologie sociale portent sur des populations adultes : Quand on s'intéresse aux attitudes ou aux conduites à l'égard des personnes en situation de handicap, on mesure souvent ces mécanismes dans le monde du travail (e.g., Louvet et al., 2009 ; Ren et al., 2008), dans la vie publique (Dirth & Branscombe, 2019 ; Ellis, 2019 ; Evans & Reher, 2020) ou auprès d'enseignant·es (pour des travaux récents en dehors de cet ouvrage, Bastart et al., 2021 ; Jury et al., 2021 ; Rohmer et al., 2021). Autrement dit, il semble que la psychologie sociale néglige de s'intéresser aux populations d'enfants, alors même que les attitudes intergroupes se construisent très tôt (autour de 4-5 ans) et peuvent mener progressivement à des comportements de discrimination et d'auto-stigmatisation avec des conséquences au-delà de la sphère scolaire (Corrigan et al., 2004). Ce manque d'intérêt pour l'étude des phénomènes psycho-sociaux dès l'enfance a pour conséquence trop peu d'outils valides et adaptés aux

enfants à disposition des chercheur·euses (Aubé et Derguy, dans cet ouvrage ; Rohmer et al., dans cet ouvrage ; Chauvin et al., 2018 ; Derguy et al., 2021)

Pourtant, dans la perspective inclusive décrite en préambule, les enfants sont les premier·es concerné·es par le handicap puisqu'elles/ils partagent leur salle de classe (certes, moins que souhaité), la salle de restauration ou encore la cour de l'école avec leurs pairs handicapés. Ainsi, le développement de l'éducation inclusive et la participation de tou·tes à l'école représente une opportunité de développer les recherches sur la compréhension de la discrimination et des processus à l'œuvre, pour être en mesure, à termes, de développer des programmes de développement du respect de la différence qui soient efficaces (Beelmann & Heinemann, 2014).

L'école, terrain fertile pour comprendre les discriminations à l'égard du handicap

Comme évoqué précédemment, l'application effective des politiques inclusives en vue de créer des sociétés permettant à tous les individus d'exercer pleinement leur citoyenneté passe nécessairement par une éducation inclusive.

Prenant l'exemple de la France, cette politique d'éducation inclusive a pris corps à travers plusieurs étapes dont la modification, en 2005, de l'article L112-1 du code de l'Éducation stipulant que « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit·e dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence » (Loi n°2005-102 du 11 février 2005). Dans la continuité, il sera réaffirmé à l'article premier de ce même code que « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. (...) Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. » (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013), entérinant que « tout enfant handicapé est de droit un élève ». Est alors faite la promotion d'une école pensée pour être

accessible et adaptée au plus grand nombre possible de spécificités individuelles (Bowe, 2000).

De manière concrète, toujours dans ce même contexte, cela implique qu'aujourd'hui plus de 350000 élèves en situation de handicap croisent quotidiennement leurs pairs à la maternelle, l'école primaire, le collège ou le lycée et peuvent malheureusement faire face à des comportements discriminatoires (de la part des élèves comme des enseignant·es). Par exemple, et renvoyant à l'argument de l'invisibilité mentionné précédemment, les études existantes semblent indiquer qu'il est plus simple pour les enseignant·es d'accueillir un·e enfant avec une déficience visible, en particulier avec une déficience motrice, qu'avec un trouble non visible (Jury et al., 2021 ; Perrin et al., dans cet ouvrage ; Vaillancourt, 2017).

Comprendre les barrières à l'inclusion que constituent certaines difficultés qui ne sont pas immédiatement perceptibles apparaît donc particulièrement urgent pour permettre de développer une politique de diversité dès le plus jeune âge, au-delà du handicap. C'est en tout cas le pari des contributeurs et contributrices de cet ouvrage. En effet, si les bénéfices de l'inclusion scolaire ne sont plus à prouver pour les élèves en situation de handicap (pour une revue, voir Ruijs & Peetsma, 2009), cette question de la diversité est fondamentale pour permettre à tous les élèves de développer leur ouverture d'esprit, leur tolérance et leur compréhension des différences individuelles liées à la nature humaine (Finke et al., 2009 ; Szumski et al., 2017). C'est précisément l'un des objectifs pédagogiques énoncés par le ministère de l'Éducation nationale (2015). A travers le socle commun des apprentissages, les établissements d'enseignement français affichent une volonté de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves telles que « vivre avec des personnes différentes de soi, faire preuve d'empathie et de bienveillance », afin de les préparer à exercer pleinement leur citoyenneté (Gaussel, 2018).

En proposant un ensemble de travaux relevant de chercheur·euses inscrit·es en psychologie sociale et sciences de l'éducation, nous espérons apporter une analyse fine des obstacles à surmonter pour une inclusion réussie, avec un focus sur le contexte particulier de la scolarisation.

Notre feuille de route

A travers cet ouvrage, nous souhaitons tout d'abord témoigner de l'intérêt de développer une recherche en psychologie sociale pour éclairer la question de l'inclusion en mettant en avant le décalage entre les valeurs des enseignant·es et leurs attitudes en contexte de classe. Les contributions de Anne-Laure Perrin, ses collaborateurs et collaboratrices (Chapitre 1), Mickaël Jury, ses collaborateurs et collaboratrices (Chapitre 7) s'attachent à mettre en avant et à analyser ces décalages, sur le plan individuel mais également structurel. Jennifer Bastart et collaboratrices (Chapitre 8) montrent comment le balancier entre inclusion et exclusion peut conduire à du « validisme ». Nous désirons également mettre en évidence que la question de l'inclusion est plus large et plus complexe que l'inclusion des élèves avec un handicap moteur. Thibaug Kinnig et collaboratrices (Chapitre 2), Marine Granjon et collaboratrices (Chapitre 6) traitent du cas particulier des enfants porteur·euses de maladies chroniques. Kahina Harma et Zdenka Gavornikova-Baligand s'attachent à comprendre la question de l'inclusion des élèves avec un handicap mental (Chapitre 3). Un objectif complémentaire qui nous tient à cœur est de doter la communauté des chercheur·euses d'outils de mesure issus de la cognition sociale leur donner les moyens d'investiguer des questions centrales en psychologie sociale, dès le plus jeune âge. Benoit Aubé et Cyrielle Derguy (Chapitre 4) et Odile Rohmer, ses collaborateurs et collaboratrices (Chapitre 5) se sont attaché·es à développer une palette d'outils adaptés à la mesure des attitudes et des jugements. Ceux-ci nous semblent riches d'applications dans une perspective inclusive.

Cet ouvrage n'aurait pas de sens s'il ne donnait pas la parole aux principaux acteurs et actrices de l'enseignement. Si certains auteur·es ont une expérience d'enseignant·e, il nous a néanmoins paru opportun de laisser la conclusion à Claire Goulet, enseignante, formatrice à l'INSPE de Strasbourg sur la question de l'inclusion scolaire.

Il nous paraît également important de relever que tous les travaux publiés dans cet ouvrage ont pu être menés à termes parce que des agences de recherches ou des fondations nous ont fait confiance et ont financés ces travaux. Nous remercions ici l'Agence Nationale de la Recherche, la Région Grand Est, l'Institut de Recherche en Santé Publique et la Fondation Maladies Rares. Des spécialistes de la question du handicap ont pu évaluer nos projets et ont jugé de la pertinence de la psychologie sociale pour éclairer la problématique de l'inclusion scolaire. A ce titre, nous laissons le mot de la fin de cet ouvrage à Laura Benkemoun de la Fondation Maladies Rares, Conseillère Recherche auprès des associations et co-responsable des programmes en sciences humaines et sociales.

Enfin, comment ne pas inscrire ces travaux sur l'inclusion scolaire dans une perspective psychosociale, sans avoir commencer par donner la parole à Fabrizio Butera, professeur en psychologie sociale à l'Institut des Sciences Sociales et Politiques de Lausanne qui a développé un champ de recherche international de grande valeur sur la question de l'élève dans son environnement scolaire.

Nous tenons à remercier chaleureusement chacun et chacune des contributeurs et contributrices à cet ouvrage.

Références

- Bastart, J., Rohmer, O., & Popa-Roch, M.-A. (2021). Legitimizing Discrimination against Students with Disability in School: The Role of Justifications of Discriminatory Behavior. *International Review of Social Psychology*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.5334/irsp.357>
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24.
- Bickenbach, J.E., Chatterji, S., Badley, E.M., & Üstün, T. B. (1999). Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps. *Social Science & Medicine*, 48, 1173-1187. 10.1016/s0277-9536(98)00441-9.
- Bodin, R. (2019). Une sociologie du handicap est-elle possible ?. *Savoir/Agir*, 47(1), 13-22. <https://doi.org/10.3917/sava.047.0013>
- Bogart, K.R., & Dunn, D.S. (2019). Ableism special issue introduction. *Journal of Social Issues*, 75(3), 650–664. <https://doi.org/10.1111/josi.12354>
- Bowe, F. (2000). *Universal design in education*. Bergin & Garvey.
- Boysen, G. A. (2020). Mental illness and mate value: Evidence for reduced mate value among romantic partners perceived as having mental illness. *Evolutionary Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1037/ebs0000255>
- Chauvin, B., Demont, E., & Rohmer, O. (2018). Development and Validation of the School Social Judgment Scale for Children: Their judgment of the Self to foster achievement at school. *Social Psychology of Education*, 21, 585-602. 10.1007/s11218-018-9430-5
- Clément-Guillot, C., Rohmer, O., Forestier, C., Guillotin, P., Deshayes, M., & d'Arripe-Longueville, F. (2018). Implicit and explicit stereotypes content associated to persons with disability: does sport can change anything? *Psychology of Sport and Exercise*, 38, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.014>
- Cook, B. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *Journal of Special Education*, 34, 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Derguy, C., Aubé, B., Rohmer, O., Marotta, F., & Loyal, D. (2021). Development and Validation of the Children 's Attitudes Towards Autism Questionnaire (CATAQ). *Autism*. <https://doi.org/10.1177/13623613211000163>
- Dionne, C.D., Gainforth, H.L., O'Malley, D.A., Latimer-Cheung, A.E. (2013). Examining implicit attitudes towards exercisers with a physical disability. *Scientific World Journal*, 4, 621-696. 10.1155/2013/621596
- Dirth, T. P., & Branscombe, N. R. (2019). Recognizing ableism: A social identity analysis of disabled people perceiving discrimination as illegitimate. *Journal of Social Issues*, 75(3), 786–813. <https://doi.org/10.1111/josi.12345>
- Ellis, K. (2019). *Disability and Digital Television Cultures: Representation, Access, and Reception*. Routledge

- Evans, E., & Reher, S. (2020). Disability and political representation: Analysing the obstacles to elected office in the UK. *International Political Science Review*.
<https://doi.org/10.1177/0192512120947458>
- Finke, E.H., McNaughton, D.B., & Drager, K.D. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: general education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-22. 10.1080/07434610902886206
- Gardou, C. (2011). Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap. *VST - Vie sociale et traitements, revue des CEMEA*, 111(3), 18-25.
<https://doi.org/10.3917/vst.111.0018>
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Eres, Connaissances de la diversité.
- Gaussel, M. (2018). A l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFÉ, 121, 1-28.
- Goodley, D. (2013) Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631-644. 10.1080/09687599.2012.717884
- Jury, M., Perrin, A.L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Attitudes toward the Inclusion of Students with ASD: Impact of Students' Difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2016a). Evaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : approche expérimentale. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 74, 145-159. 10.3917/nras.074.0159
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2016b). Intégrer et soutenir les personnes handicapées. In J.L. Bernaud, P. Desrumaux, & D. Guedon, *la bientraitance professionnelle* (pp. 167-178). Dunod
- Louvet, E., Rohmer, O., & Dubois, N. (2009). Social Judgment of people with a disability in the workplace: how to make a good impression on employers. *Swiss Journal of Psychology*, 68, 153-159. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.68.3.153>
- Nario-Redmond, M.R., Kemerlin, A.A., & Silverman, A. (2019). Hostile, benevolent, and ambivalent ableism: Contemporary manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3), 726-756.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan.
- Olkin, R., & Pledger, C. (2003). Can disability studies and psychology join hands? *American Psychologist*, 58(4), 296-304. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.4.296>
- Pruett, S.R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the Disability Attitude Implicit Association Test. *Rehabilitation Psychology*, 51, 202-213. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.51.3.202>
- Ravaud, J. (2014). La création de la Maison des sciences sociales du handicap. Dans : Jean-François Ravaud éd., *Handicap et perte d'autonomie : des défis pour la recherche en sciences sociales* (pp. 29-40). Presses de l'EHESP.
- Ravaud, J., & Boissonnat, V. (2010). Développer la recherche française en sciences humaines et sociales sur le handicap: Les propositions de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH). Dans : Denis Chastenet éd., *Handicaps et innovation : le défi de compétence* (pp. 273-282). Presses de l'EHESP.

- Ren, L.R., Paetzold, R.L., & Colella, A. (2008). A meta-analysis of experimental studies on the effects of disability on human resource judgments. *Human Resource Management Review*, 18, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.07.001>
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2009). Describing persons with disability: salience of disability, gender, and ethnicity. *Rehabilitation Psychology*, 54, 76-82. <https://doi.org/10.1037/a0014445>
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2012). Implicit and explicit measures of the stereotype content associated with disability. *British Journal of Social Psychology*, 51, 732-740. [org/10.1177/1368430216638536](https://doi.org/10.1177/1368430216638536)
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2018). On dit les apprécier, alors pourquoi les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées ? in K. Faniko, D. Bourguignon, O. Sarrasin & S. Guimond (eds), *La psychologie des préjugés et de la discrimination : Point de vue des discriminants et de leurs cibles* (pp. 187-200). De Boeck
- Rohmer, O., Palomares, E.A., & Popa-Roch, M. (2021). Attitudes towards disability and burnout among teachers involved in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*. In process
- Ruijs, N.M., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special
- Sanchez, S. (2012). *Un élève en échec : difficulté scolaire ? trouble des apprentissages ? handicap ?* Paris: Hachette éducation.
- Santuzzi, A., Waltz, P., Finkelstein, L., & Rupp, D. (2014). Invisible Disabilities: Unique Challenges for Employees and Organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 7, 204-219. <https://doi.org/10.1111/iops.12134>
- Sapey, B., Stewart, J., & Donaldson, G. (2005). Increases in wheelchair use and perceptions of disablement. *Disability & Society*, 20(5), 489-505. <https://doi.org/10.1080/09687590500156162>
- Scior, K., Kan, K.Y., McLoughlin, A., & Sheridan, J. (2010) Public attitudes toward people with intellectual disabilities: a cross-cultural study. *Intellectual Developmental Disability*, 48(4), 278-89. [10.1352/1934-9556-48.4.278](https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.4.278)
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- 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(1), 37-54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Watermeyer, B. (2012). Is it possible to create a politically engaged, contextual psychology of disability? *Disability & Society*, 27, 161-174. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.644928>
- Winance, M. (2016). Repenser le handicap : leçons du passé, questions pour l'avenir. Apports et limites du modèle social, de la sociologie des sciences et des techniques, de l'éthique du care. *European Journal of Disability*, 10 (2), 1-13. [10.1016/j.alter.2016.03.008](https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.03.008)
- Wu, J., & Fiske, S. T. (2019). *Disability's Incompetent-but-Warm Stereotype Guides Selective Empathy*. In Dunn, D. S. (Ed.). *Understanding the experience of disability: Perspectives from social and rehabilitation psychology*. Oxford University Press

Yzerbyt, V., & Demoulin, S. (2019). *Les relations intergroupes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.