HAL
open science

Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité

Anne-Laure Perrin, Natacha Serour, Caroline Desombre, Odile Rohmer, Kamilla Khamzina, Emmanuel Guichardaz, Mickaël Jury

To cite this version:

Anne-Laure Perrin, Natacha Serour, Caroline Desombre, Odile Rohmer, Kamilla Khamzina, et al.. Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité. L'inclusion scolaire : perspectives psychosociales, Editions de l'Université de Bruxelles, pp.27-50, 2022. hal-03767918

HAL Id: hal-03767918

https://hal.science/hal-03767918v1

Submitted on 2 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 1

Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité

Anne-Laure Perrin[1], Natacha Serour[2], Caroline Desombre[1], Odile Rohmer[3], Kamilla Khamzina[2], Emmanuel Guichardaz[4] & Mickaël Jury[2]

[1] Université de Lille, PSITEC – Psychologie : Interactions, Temps, Émotions, Cognition.

[2] Université Clermont Auvergne, ACTé – Activité, Connaissance, Transmission, éducation.

[3] Université de Strasbourg, Laboratoire de psychologie des cognitions.

[4] Responsable projets, scolarisation / formation – Trisomie 21 France.

S'intéresser à l'école inclusive et aux obstacles qu'elle rencontre, c'est se confronter à une variété d'approches, à une quantité de projets et à d'innombrables études scientifiques tant ce sujet suscite un vif et vivace intérêt. Pourtant, en dépit des efforts déployés et des opportunités offertes par ces études, le changement de paradigme vers une école pleinement inclusive est encore inabouti et vacillant (Jumel, 2019 ; Plaisance, 2010 ; Rattaz *et al*., 2020). Des progrès dans la scolarisation des élèves en situation de handicap ont toutefois été faits ces dernières années puisque, depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisé·es en milieu ordinaire a triplé pour atteindre 385 000 en 2020 (Comité national école inclusive du 9 novembre 2020). En France, la quasi-totalité de ces enfants vont maintenant à l'école, même si leur scolarisation dans les établissements d'enseignement ordinaire est encore bien souvent à temps partiel, parfois inadaptée à leurs besoins, et ne nions pas les choses, perfectible.

Pour partie, les obstacles que la scolarisation de ces élèves rencontre semblent relatifs à certaines croyances que les individus entretiennent. En effet, si un·e adulte associe (sans même s'en rendre compte) handicap et manque de capacités, il est probable qu'il·elle s'imagine qu'un·e enfant en situation de handicap n'a pas les capacités suffisantes pour profiter pleinement des apprentissages et donc qu'il·elle considère que cet·te enfant n'a pas sa place à l'école avec ses pairs.

De même, des croyances erronées au sujet de conséquences délétères que provoquerait l'inclusion de cet·te élève sur les apprentissages de ses pairs (voir à ce sujet Ruijs & Peetsma, 2009) pourraient expliquer pourquoi les individus préfèrent préconiser pour cet·te élève un enseignement dans un dispositif ou une structure adaptée (par exemple les Unités localisées pour l'inclusion scolaire, ULIS, ou les instituts médico-éducatifs, IME, voir Burge *et al*., 2007 ; Crowson *et al*., 2013).

En France, pour dépasser ces croyances, l'État (notamment le ministère des Solidarités et de la Santé), accompagné de nombreuses associations, communique, agit et légifère afin de permettre la participation de tou·tes dans notre société. Ainsi, par exemple, les politiques d'emploi incitant à l'embauche des personnes en situation de handicap ou la couverture médiatique sur la question du handicap se développent (Ellis, 2019 ; Louvet & Rohmer, 2016). Concernant la scolarisation, des mesures réglementaires et législatives comme la création et le déploiement des ULIS ou encore la création des Unités d'enseignement externalisées (UEE) accompagnent la « désinstitutionalisation » et viennent ainsi renforcer cette participation.

Afin de soutenir cette politique, la formation des enseignant·es sur la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap est régulièrement l'objet d'attention et des efforts dans le sens d'une formation plus adaptée – ou du moins plus consistante – sont notables (voir par exemple l'arrêté du 25 novembre 2020 concernant la formation initiale des futur·es enseignant·es), même si elle peut apparaître encore probablement insuffisante. Les besoins des enseignant·es sur ce point sont indéniables, et cet argument est l'un des premiers évoqués comme obstacle à l'école inclusive (Hind *et al*., 2019). Cependant, les formations que certain·es enseignant·es plébiscitent sont parfois à contre-courant de l'approche actuelle du handicap. Ainsi, bien souvent, ils·elles expriment un souhait de formations par type de handicap (par exemple une formation sur le handicap visuel ou une formation concernant la dyslexie) renvoyant à un modèle déficitaire du handicap (modèle médical du handicap) aux antipodes de l'approche plus systémique (modèle biopsychosocial) selon laquelle la déficience mais aussi l'environnement inadapté interagissent dans la production de situations de handicap (Rohmer *et al*., en introduction de cet ouvrage). Or, des élèves présentant un même trouble ou handicap peuvent avoir des besoins différents alors que des élèves étiqueté·es différemment peuvent avoir des besoins communs. Par exemple, un·e élève

dyslexique peut bénéficier des mêmes adaptations qu'un·e élève en difficulté de lecture ou qu'un·e élève dyspraxique. Ce qui laisse penser qu'une formation par type de handicap ne permet probablement pas d'informer valablement les enseignant·es sur les besoins véritables des élèves et sur les réponses pédagogiques à apporter.

Ce soutien spontané et vivace au modèle déficitaire du handicap (Dupriez & Cornet, 2006) interroge. Traduit-il que chaque élève en situation de handicap serait en quelque sorte assimilé·e à son handicap et que ses difficultés seraient considérées comme relativement indépendantes du contexte ? Cela signifie-t-il que les individus peuvent se forger un avis sur l'élève sur la seule base de la mention du handicap ? Partant de ces questionnements issus de nos expériences professionnelles d'enseignant·es mais aussi de formateurs et formatrices d'enseignant·es, nous avons cherché à savoir si les individus exprimaient effectivement des attitudes différenciées envers la scolarisation des élèves en situation de handicap sur simple mention de leur type de handicap.

Ainsi, pour traiter ces interrogations, nous expliciterons dans un premier temps ce que sont les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, puis nous présenterons quelques éléments relatifs à la manière dont les caractéristiques inhérentes aux élèves et aux adultes qui les côtoient influencent ces attitudes. Ensuite, sur la base des résultats de trois études empiriques que nous avons conduites, nous discuterons des perspectives pratiques pour la formation et l'enseignement ; l'objectif est ici bien d'envisager des pistes pour l'action.

Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

Les attitudes peuvent être définies comme la « tendance psychologique qui s'exprime par une évaluation d'une entité particulière avec un certain degré d'approbation ou de désapprobation » (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1, voir aussi Aubé & Derguy, dans cet ouvrage). Nous pouvons exprimer des attitudes à l'égard de tout ce qui nous entoure, que ces « objets d'attitudes » soient des personnes ou d'autres éléments ou concepts, du plus simple au plus

abstrait. Cette évaluation influence notre perception du monde, notre manière de penser et nos comportements (voir Aubé & Derguy, dans cet ouvrage). Dans leur acception la plus traditionnelle, les attitudes sont considérées comme tridimensionnelles ; autrement dit, elles vont conjointement s'exprimer dans (1) les croyances exprimées à l'égard de l'objet d'attitude, (2) les ressentis affectifs associés à l'objet d'attitude et (3) les comportements ou intentions comportementales relatifs à cet objet.

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

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

Concernant la valence des attitudes envers l'inclusion scolaire, si une méta-analyse récente appuie l'idée qu'elles seraient plutôt positives (Van Steen *et al*., 2020), elles n'en sont pas moins teintées d'ambiguïté. Ainsi, des études antérieures ont montré que les enseignant·es

expriment des attitudes positives envers l'idée générale d'éducation inclusive (pour des exemples récents, voir Krischler & Pit-Ten Cate, 2018 ; Lüke & Grosche, 2018) tout en exprimant également des réticences à la pratique de l'inclusion dans leurs propres classes (voir Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Hwang & Evans, 2011). Toutefois, les multiples travaux réalisés montrent également que cette valence varie selon divers facteurs liés aux individus ou au contexte (pour des revues, voir Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer *et al*., 2011). Dans la partie suivante, nous présentons une synthèse des facteurs liés aux élèves eux·elles-mêmes et de ceux liés aux adultes qui les côtoient.

Rôle des caractéristiques individuelles des élèves et des adultes sur les attitudes

Rôle des caractéristiques individuelles des élèves sur les attitudes

Les études concernant l'influence des caractéristiques des élèves sur les attitudes ne sont pas toujours du même ordre. En effet, si certaines portent spécifiquement sur des handicaps nommés en tant que tels, d'autres portent sur des difficultés transversales (par exemple troubles de l'attention, troubles du comportement ou difficultés émotionnelles). Ici, nous présentons différents travaux principalement menés hors de France (par exemple Canada, Luxembourg) liant attitudes et types de handicaps ou de troubles des élèves.

Si l'inclusion d'élèves présentant un ou des handicaps moteurs (par exemple les élèves en fauteuil roulant) dans le système éducatif ne semble plus faire l'objet de contestation, l'inclusion d'élèves ayant des handicaps invisibles (tels qu'une déficience intellectuelle ou des troubles psychologiques) semble, quant à elle, encore représenter un véritable défi (Granjon *et al*., dans cet ouvrage ; Vaillancourt, 2017). Le handicap mental génère chez les individus des émotions négatives (par exemple la peur ou encore la pitié, voir à ce sujet Findler *et al*., 2007) et ces derniers se montrent de fait mal à l'aise avec les personnes présentant un handicap mental et maintiennent une distance sociale envers elles (Ouellette-Kuntz *et al*., 2010). Ces ressentis peuvent donc influencer les attitudes à l'égard de la scolarisation de ces élèves.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA), il apparaît qu'il y a moins d'une décennie encore, 65 % des enseignant·es français·es estimaient qu'ils·elles devaient être scolarisé·es dans des établissements spécialisés (enquête OpinionWay pour « Le Collectif Autisme » menée le 17 mars 2011). Pourtant, les TSA sont vastes et les individus qui en sont porteurs ne constituent pas une catégorie homogène puisque ces troubles recouvrent une réalité très large et tout en nuances. Pour autant, la réticence à l'inclusion semble particulièrement forte pour ces élèves par rapport à d'autres types de handicaps (Praisner, 2003 ; voir aussi Rattaz *et al*., 2013).

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

Au regard de ces premiers éléments, les attitudes des enseignant·es semblent principalement dépendre de la mesure dans laquelle ils·elles perçoivent l'inclusion de ces élèves comme plus ou moins aisée ou atteignable. Les enseignant·es rapportent aussi régulièrement des limites à l'inclusion liées au manque de préparation ou de formation pour penser ou mettre en place les adaptations nécessaires aux élèves (Hind *et al*., 2019). Si les troubles du comportement sont perçus comme porteurs de potentielles difficultés sur le plan pédagogique, c'est probablement aussi le cas pour les troubles des fonctions cognitives et les troubles du spectre de l'autisme, pour lesquels des adaptations des contenus, des programmes et des pratiques pédagogiques usuelles sont souvent nécessaires (Doré *et al*., 1996). En effet, pour ces élèves, il est par exemple bien souvent utile et pertinent de mettre en évidence les

informations essentielles d'un texte ou d'une activité ou de donner des consignes détaillées et claires sur les tâches à accomplir en classe (voir Marks *et al*., 2003), ce qui constitue un ensemble de gestes et de pratiques à penser et à articuler. À l'inverse, les adaptations proposées à des élèves porteur·euses d'un trouble moteur peuvent être perçues comme plus simples, car elles prennent bien souvent la forme d'une aide (humaine ou matérielle) à la réalisation des mouvements, mais cette compensation n'est toutefois pas toujours aisée à opérationnaliser.

Cependant, au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, des caractéristiques individuelles des adultes qui côtoient ces enfants semblent également avoir une influence sur les attitudes à l'égard de l'inclusion scolaire.

Rôle des caractéristiques individuelles des adultes sur les attitudes

Concernant le corps enseignant, des études ont tenté d'identifier l'influence de caractéristiques personnelles sur les attitudes envers l'éducation inclusive comme, par exemple, le sexe des enseignant·es, leur ancienneté ou encore leur statut professionnel (c'est-à-dire le fait qu'ils·elles aient ou non une spécialisation).

L'analyse de la littérature témoigne de divergences touchant un certain nombre de ces variables. Ainsi, par exemple, si des études ont montré que les enseignantes sont plus favorables envers l'inclusion que les enseignants (Vaz *et al*., 2015), d'autres n'ont pas mis en évidence une telle différence (voir par exemple Benoit, 2016). De Boer et ses collaborateurs (2011) ont montré que ce manque de consensus est également notable pour l'âge ou le niveau d'expérience professionnelle dans l'enseignement. En ce qui concerne l'influence du statut, les résultats sont plus univoques : les enseignant·es non spécialisé·es (c'est-à-dire ceux·celles qui n'enseignent pas dans des établissements ou des dispositifs dédiés tels que les ULIS ou les UE, voire à ce sujet Bastart *et al*., dans cet ouvrage) ont des attitudes moins favorables que leurs homologues bénéficiant d'une formation spécialisée et qui enseignent à des élèves ayant

des besoins éducatifs particuliers – que ce soit dans l'éducation ordinaire ou dans les autres dispositifs et établissements (Desombre *et al*., 2019). La variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive selon cette caractéristique pourrait en partie s'expliquer par des disparités en termes de sentiment d'efficacité personnelle (SEP, Bandura, 1997). Plus précisément, les enseignant·es spécialisé·es auraient un SEP plus élevé que les enseignant·es ordinaires (Leyser *et al*., 2011), ce qui pourrait leur permettre d'être plus engagé·es et de persister plus longtemps face aux difficultés d'apprentissage des élèves (Woolfolk *et al*., 2009) et donc d'être plus favorables à leur inclusion en milieu ordinaire (Desombre *et al*., 2019). La formation additionnelle pour obtenir une spécialisation a très probablement permis d'accroître la connaissance (notamment relativement aux processus d'apprentissage, aux fonctions exécutives impliquées dans les apprentissages ou encore aux réponses pédagogiques associées aux besoins des élèves) et de fait, le sentiment de compétence de ces enseignantes. Comme ont pu le montrer certaines études (Tournaki & Samuels, 2016), la formation semble donc améliorer les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (pour d'autres interventions qui améliorent également les attitudes des enseignant·es, voir Lautenbach & Heyder, 2019).

En outre, et à un niveau plus général, la familiarité des individus avec le handicap (par exemple la fréquentation de personnes en situation de handicap dans les premiers cercles de relation, famille, amis) aurait également une influence positive sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (Yazbeck *et al*., 2004). En effet, et d'autant plus si elle revêt des aspects positifs (McManus *et al*., 2010), la familiarité joue un rôle dans la lutte contre la stigmatisation (Murch *et al*., 2018 ; Scior, 2011), puisqu'il suffit parfois d'un contact positif avec un individu différent de nous et jusque-là inconnu de nous pour que nous ne considérions plus l'ensemble du groupe auquel cet individu appartient avec les mêmes réserves (Ramiah & Hewstone, 2013). Une expérience positive avec une personne handicapée peut permettre d'anticiper positivement les rencontres suivantes, et inversement dans le cas d'une expérience

négative. En d'autres termes, l'image que vous vous faites d'un·e élève handicapé·e à partir des interactions que vous avez eues avec lui·elle peut vous conduire à généraliser cette image à tou·tes les autres élèves en situation de handicap, et cela, sans que vous soyez pleinement conscient·e du mécanisme psychologique sous-jacent.

Comme nous venons de le détailler, les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont donc influencées par de multiples caractéristiques. Si ces éléments pourraient sembler déjà relativement bien documentés dans la littérature scientifique, ils ont en réalité été peu investigués de manière quantitative et expérimentale dans les pays francophones européens. Or, puisqu'il est établi que les politiques éducatives et la culture jouent un rôle non négligeable dans la question des attitudes (Van Steen *et al*., 2020), il nous a semblé pertinent d'explorer cette question sur un territoire où les politiques d'inclusion sont relativement récentes. En France, la loi considérée comme fondatrice de l'éducation inclusive date de 2005, alors qu'un certain nombre de pays se sont emparés de cette question bien plus tôt, c'est-à-dire vers 1994, juste après la déclaration de Salamanque, ou même dès les années 1970 (voir l'exemple de l'Italie).

La série de trois études que nous présentons ici questionne donc les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive de la population générale et de la population enseignante au regard de caractéristiques présentées précédemment (type de trouble, statut professionnel des enseignant·es, familiarité avec le handicap). Ainsi, nous nous attendons à répliquer dans le contexte français ces résultats antérieurs. Plus précisément, nous nous attendons notamment à ce que les attitudes envers l'inclusion des élèves porteur·euses d'un handicap semblant nécessiter le plus d'aménagements (par exemple trisomie 21, autisme) ou présentant le plus de difficultés soient plus négatives que les attitudes relatives aux élèves dans d'autres situations de handicap ou présentant des difficultés moindres. Les hypothèses plus spécifiques seront présentées pour chaque étude.

Étude 1. Attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive et influence du type de handicap des élèves

Alors même que dans différents domaines, il a été mis en évidence que les attitudes du public avaient une influence sur certains changements sociétaux (voir par exemple Karali *et al*., 2014, pour le domaine environnemental), peu de recherches ont été menées afin de mesurer les attitudes de la population générale à l'égard des politiques inclusives (Burge *et al*., 2008 ; Pace *et al*., 2010 ; Scior *et al*., 2020), et plus particulièrement sur les politiques d'éducation inclusive.

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

Dans cette étude, les analyses statistiques ont été réalisées à partir des données d'un sondage d'opinion réalisé en ligne à l'été 2019 par Harris Interactive pour l'association Trisomie 21 France sur la politique d'éducation inclusive auprès d'un échantillon représentatif de la population française comprenant 1 001 individus. Les participant·es devaient répondre à plusieurs questions relatives à leurs perceptions des difficultés que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap dans la société française, et ce, en fonction du type de handicap. Certaines d'entre elles portaient spécifiquement sur l'éducation inclusive. Plus

précisément, les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive ont été évaluées au moyen d'une question pour laquelle les participant·es devaient indiquer dans quelle mesure ils·elles étaient favorables à l'éducation inclusive pour (1) les élèves en situation de handicap moteur, (2) les élèves en situation de handicap sensoriel, (3) les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme, (4) les élèves en situation de handicap intellectuel comme ceux·celles présentant une trisomie 21 et (5) les élèves présentant un trouble spécifique des apprentissages, et ce, sur une échelle en 4 points allant de « Totalement défavorable » à « Totalement favorable ». À la fin de l'enquête, les participant·es ont été invité·es à compléter des informations sociodémographiques. En plus de leur sexe et de leur âge, ils·elles devaient indiquer leur niveau d'éducation (c'est-à-dire leur niveau d'instruction scolaire), leur situation familiale (c'est-à-dire la présence d'un ou plusieurs enfants à la maison) et leur degré de familiarité avec le handicap (c'est-à-dire le fait de connaître une personne en situation de handicap).

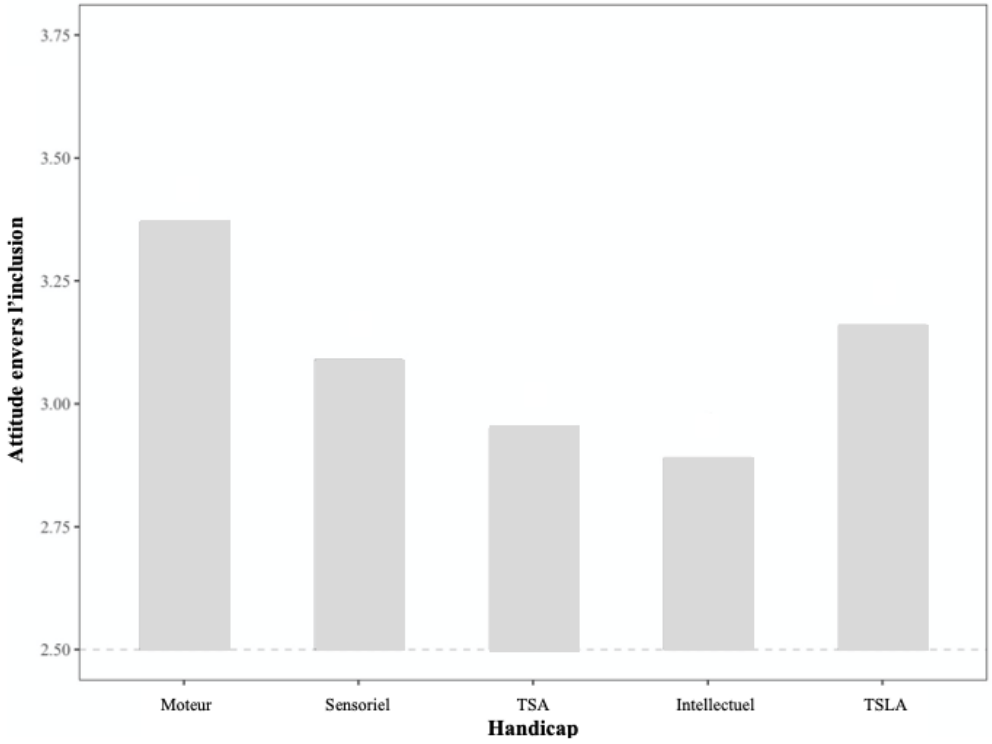
Afin d'étudier l'influence du handicap des élèves sur les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive, nous avons examiné comment les attitudes des participant·es variaient en fonction du handicap présenté. Cette analyse a été menée tout en contrôlant l'influence de la familiarité avec le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

Comme l'indique la figure 1, les analyses statistiques réalisées montrent que le handicap des élèves a bien une influence sur les attitudes des participant·es puisque celles-ci diffèrent selon le type de handicap considéré. Plus précisément, les comparaisons révèlent que les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive pour les élèves ayant une déficience intellectuelle sont les plus négatives et diffèrent significativement de celles concernant les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme, les élèves ayant un handicap

sensoriel, les élèves ayant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages et les élèves ayant un handicap moteur. Enfin, cette première analyse a également révélé que les participant·es qui connaissent le handicap ont également des attitudes plus favorables que ceux·celles qui ne le connaissent pas.

Figure 1

Moyenne des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des participant·es en fonction du type de trouble présenté par les élèves



Note. TSA = Troubles du spectre de l'autisme ; TSLA = Troubles spécifiques du langage et des apprentissages (« dys »). Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = Pas du tout d'accord et 4 = Tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant l'attitude la plus positive.

En plus de ces premiers résultats, une analyse complémentaire a été menée afin d'examiner le type de scolarisation perçu par le public comme étant le plus pertinent pour les élèves, selon le handicap ou trouble dont ils·elles sont porteur·euses. Cette variable a été évaluée par une question à laquelle les participant·es devaient indiquer si (oui/non) « Il serait

préférable pour eux·elles (NDLR : les élèves handicapé·es ou porteur·euses d'un trouble) de fréquenter l'école dans l'enseignement ordinaire » ou si « Il serait préférable pour eux·elles de fréquenter des écoles spéciales ». Le tableau 1 présente les fréquences des choix pour chaque type de handicap ou trouble.

Tableau 1

Fréquences des choix (en %) pour l'éducation ordinaire ou spéciale en fonction du type de trouble

		Type de trouble ou handicap				
		Moteur	Sensoriel	TSA	Intellectuel	TSLA
Choix	*Éducation « ordinaire »*	85.91	57.24	54.95	51.35	73.63
	Éducation spéciale	14.09	42.76	45.05	48.65	26.37

Note. TSA = Troubles du spectre de l'autisme ; TSLA = Troubles spécifiques du langage et des apprentissages

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

Globalement, ces résultats indiquent que, comme nous le supposions, le public exprime des attitudes différenciées à l'égard de l'éducation inclusive selon le type de handicap dont les élèves sont porteur·euses. Les attitudes les plus négatives étant exprimées pour les élèves dont la situation de handicap semble exiger le plus d'efforts en termes d'aménagements pédagogiques et qui sont la cible d'une représentation particulièrement négative en termes de compétences (Rohmer & Louvet, 2011). Le pattern de différences se

retrouve également quand il s'agit d'estimer la pertinence de la scolarisation en milieu ordinaire (par rapport au milieu spécialisé).

Cette étude n'est pas sans limites. En effet, les données sont extraites d'un sondage d'opinion qui n'a pas utilisé d'échelle validée, ce qui peut questionner la validité de la méthode. Il est également important de noter que le grand public se base sur ses représentations du système éducatif et de ses rouages et non pas sur une expérience réelle d'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap. C'est pourquoi dans une deuxième étape, nous avons souhaité examiner l'influence du type de handicap sur les attitudes auprès des acteurs·trices les mieux placé·es que sont les enseignant·es, spécialisé·es ou non (c'est-à-dire avec une certification et une formation dédiée à l'enseignement à ces publics).

Étude 2. Attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive et influence du type de handicap des élèves selon le statut de l'enseignant·e

Les objectifs de cette étude étaient, premièrement, de répliquer des résultats antérieurs concernant l'influence du type de handicap des élèves sur les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive. De façon complémentaire, il s'agissait également d'étudier si le statut des enseignant·es avait une influence sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive – comme cela a déjà été établi par de précédents résultats (Desombre *et al*., 2019 ; Wüthrich & Sahli Lozano, 2018) – et si un effet d'interaction existait entre cette variable et le type de handicap présenté par les élèves. Étant donné que les enseignant·es spécialisé·es sont formé·es pour faire face à une variété de situations et de besoins, nous pensions que leur familiarité avec les handicaps pouvait réduire leur sensibilité à des difficultés spécifiques. En d'autres termes, si nous nous attendions à ce que les enseignant·es spécialisé·es, par rapport à leurs pairs non spécialisés, expriment des attitudes plus favorables envers l'inclusion des élèves, nous nous attendions également à ce qu'ils·elles soient moins susceptibles d'exprimer des attitudes différenciées selon le type de handicap des élèves.

Des enseignant·es ont été invité·es par courriel à participer à une étude en ligne pendant le deuxième semestre de l'année 2017-2018. L'échantillon final comprenait 62 hommes et 249 femmes avec un âge moyen de 38.41 ans. 245 participant·es étaient des enseignant·es non spécialisé·es et 66 participant·es avaient une spécialisation. 138 participant·es enseignaient dans des écoles primaires et 173 dans des classes de l'enseignement secondaire (collège et lycée). Tou·tes ont rempli un questionnaire d'attitudes à l'égard de l'école inclusive construit sur la base de l'échelle de mesure des attitudes, validée par Mahat (2008). Dans la présente étude, 9 items de l'échelle initiale ont été légèrement réécrits pour adapter la mesure des attitudes au type de handicap des élèves (par exemple, « élèves avec un handicap » dans les éléments originaux a été remplacé par « élèves avec [type de handicap] » dans l'échelle utilisée). Ainsi, 3 items ont évalué les attitudes envers les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (par exemple « Je suis prêt·e à inclure physiquement les élèves porteur·euses d'un TSA dans la classe ordinaire avec le soutien nécessaire »), 3 items ont évalué les attitudes envers les élèves ayant un trouble des fonctions cognitives (TFC) (par exemple « Je suis mal à l'aise avec l'idée d'inclure des élèves avec un trouble cognitif dans une classe avec d'autres élèves sans besoins éducatifs particuliers ») et 3 items ont évalué les attitudes des enseignant·es envers les élèves porteur·euses d'un handicap moteur (par exemple « Je pense que les élèves atteint·es de handicap moteur devraient être séparé·es parce qu'il est trop coûteux de modifier le fonctionnement de l'école »). Les participant·es ont rempli le questionnaire en utilisant une échelle en 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». L'ordre de ces différentes mesures a été contrebalancé (c'est-à-dire que l'ordre de présentation des différentes parties du questionnaire a été rendu aléatoire).

Puisque, comme nous l'avons évoqué plus haut, certaines recherches ont établi que l'âge, le sexe mais également les expériences d'enseignement peuvent être associé·es aux

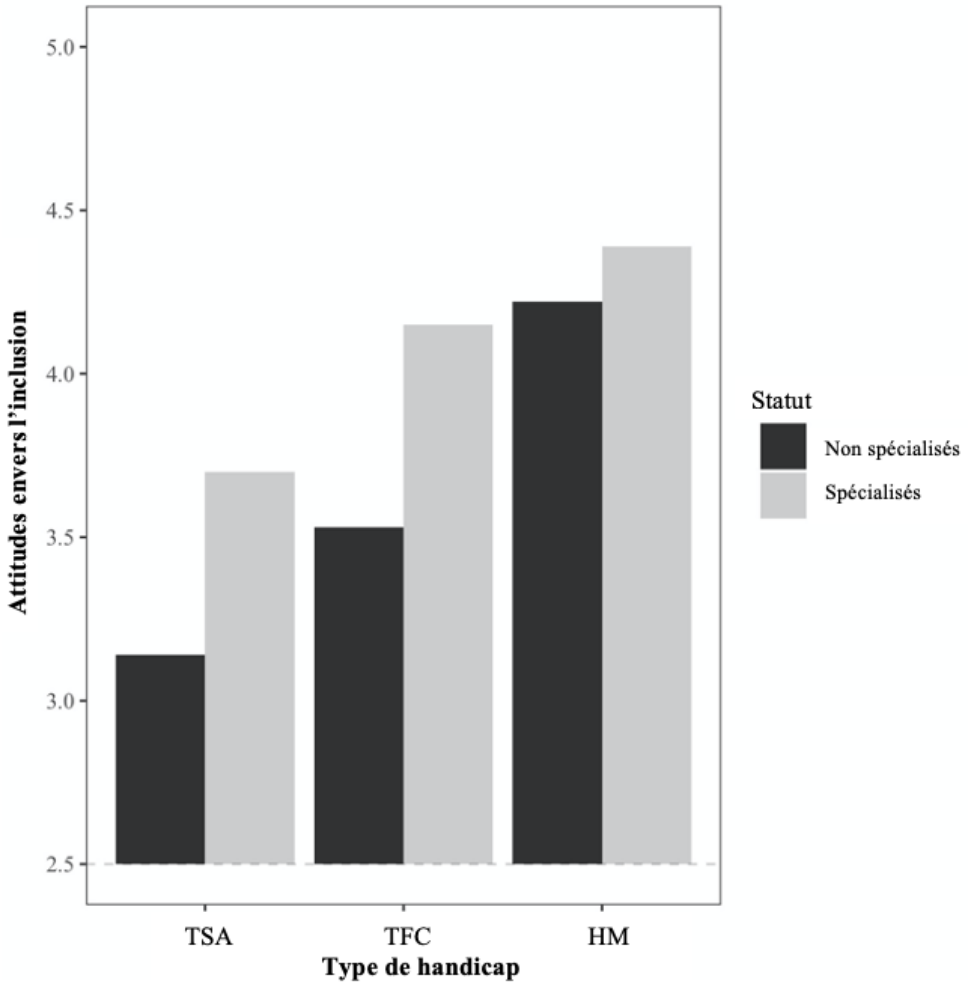
attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, une analyse statistique préliminaire a été menée pour contrôler l'influence de ces facteurs. Dans celle-ci, il a été testé un modèle englobant le statut, l'âge, le sexe, les expériences d'enseignement et le niveau d'enseignement des enseignant·es, en plus du type de handicap des élèves. Cette analyse a révélé que ni l'âge, ni le sexe, ni l'expérience, ni le niveau d'enseignement n'avaient une influence sur les attitudes des enseignant·es.

L'analyse statistique principale n'a donc tenu compte que du type de handicap des élèves (c'est-à-dire troubles du spectre de l'autisme, troubles des fonctions cognitives et handicap moteur) et du statut des participant·es. Nos résultats (voir Figure 2) montrent que le type de handicap des élèves influence les attitudes des enseignant·es. En effet, les attitudes à l'égard des élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme sont moins positives que celles à l'égard des élèves ayant un trouble cognitif qui elles-mêmes sont moins positives que celles concernant les élèves ayant un handicap moteur. Les résultats confirment également que les enseignant·es non spécialisé·es expriment des attitudes moins favorables que les enseignant·es spécialisé·es.

Enfin, il convient de noter que si les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignant·es non spécialisé·es ont suivi la tendance décrite précédemment quant à l'effet du type de handicap, les enseignant·es spécialisé·es ont également exprimé des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive plus positives envers les élèves porteur·euses d'un handicap moteur et d'un trouble cognitif qu'envers les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme. Mais aucune différence dans les attitudes exprimées n'est apparue entre les élèves porteur·euses d'un handicap moteur et d'un trouble cognitif.

Figure 2

Moyennes des attitudes en fonction du statut des enseignant·es et du type de handicap des élèves (troubles du spectre de l'autisme (TSA), trouble des fonctions cognitives (TFC), handicap moteur (HM))



Note. TSA = Troubles du spectre de l'autisme ; TFC = Troubles des fonctions cognitives (= handicap intellectuel) ; HM = Handicap moteur. Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = Pas du tout d'accord et 5 = Tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant l'attitude la plus positive.

Les résultats de cette deuxième étude suggèrent que, tout comme celles du grand public, les attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive diffèrent selon le type de handicap des élèves. La mention « élève porteur·euse de troubles d'un spectre de l'autisme » est celle qui génère les attitudes les plus négatives chez les enseignant·es. Ces

résultats confirment également que le statut des enseignant·es a une influence sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive – les enseignant·es spécialisé·es ont exprimé ici des attitudes plus positives que leurs pairs non spécialisés. Contrairement à nos attentes, les premier·ères font aussi des différences selon le type de handicap de l'élève, car ils·elles ont exprimé des attitudes plus négatives à l'égard de l'inclusion des élèves avec un TSA qu'à l'égard des élèves ayantd'autres types de handicaps. La formation spécialisée ne représenterait pas non plus l'ultime garde-fou face aux discriminations.

Il convient cependant de noter que les situations de handicap proposées dans cette étude étaient très générales alors qu'elles peuvent recouvrir des réalités différentes. Ainsi, comme évoqué précédemment, les TSA – dont les élèves porteur·ses suscitaient les attitudes les plus négatives – recouvrent de multiples formes d'expression, mais néanmoins englobées dans une seule et même dénomination. Comment alors l'enseignant·e peut-il·elle se faire une représentation claire de l'élève en question ? Et si cette dénomination de « trouble du spectre de l'autisme » conduisait le corps enseignant à anticiper les difficultés sans les connaître réellement (Dachez *et al*., 2016), et de ce fait aboutissait à ces attitudes plus négatives ? L'étude qui suit tente de répondre à cette question, en introduisant de la variabilité dans les profils d'élèves porteur·euses d'unTSA par l'ajout de précisions sur la nature des difficultés de ces élèves.

Étude 3. Attitudes des enseignant·es à l'égard de l'éducation inclusive des élèves avec TSA, influence des difficultés rencontrées par les élèves

Cette troisième étude se focalise sur les troubles du spectre de l'autisme. Les TSA comprennent de multiples formes inventoriées dans un « spectre » (American Psychiatric Association, 2013) traduisant des difficultés pouvant être multiples et très hétérogènes. Ainsi, si ces élèves présentent souvent des troubles communicationnels (par exemple des difficultés d'interaction sociale, une communication déviante ou étrange et des modèles persistants de

comportements restreints et stéréotypés qui peuvent causer des perturbations et des distractions), des difficultés peuvent être parfois également présentes au niveau intellectuel et/ou comportemental (pour une revue, voir Mannion & Leader, 2013). Néanmoins, indépendamment de cette diversité, une représentation globale négative des troubles du spectre de l'autisme semble dominer (Dachez *et al*., 2016). Ainsi, l'objectif de cette étude était de tester si l'introduction de variabilité dans les profils d'élèves porteur·euses de troubles du spectre de l'autisme pouvait avoir un effet sur les attitudes des enseignant·es à l'égard de leur inclusion.

L'hypothèse formulée ici était que les attitudes mesurées en faisant référence à un·e élève porteur·euse d'un TSA seraient différentes selon qu'elles seraient spécifiquement relatives à (1) des élèves pour lesquel·les aucune difficulté n'est spécifiée, (2) des élèves pour lesquel·les il est spécifié qu'il n'y a pas de difficultés associées (représentant un plus faible défi en termes de scolarisation) ou (3) des élèves pour qui certaines des difficultés parfois associées au trouble sont mises en évidence (impliquant potentiellement de plus grands défis en termes de scolarisation). Nous nous attendions à ce que les attitudes des enseignant·es soient plus positives envers les élèves pour lesquel·les il est spécifié qu'ils·elles ne présentent pas de difficultés qu'envers les élèves présenté·es avec des difficultés additionnelles.

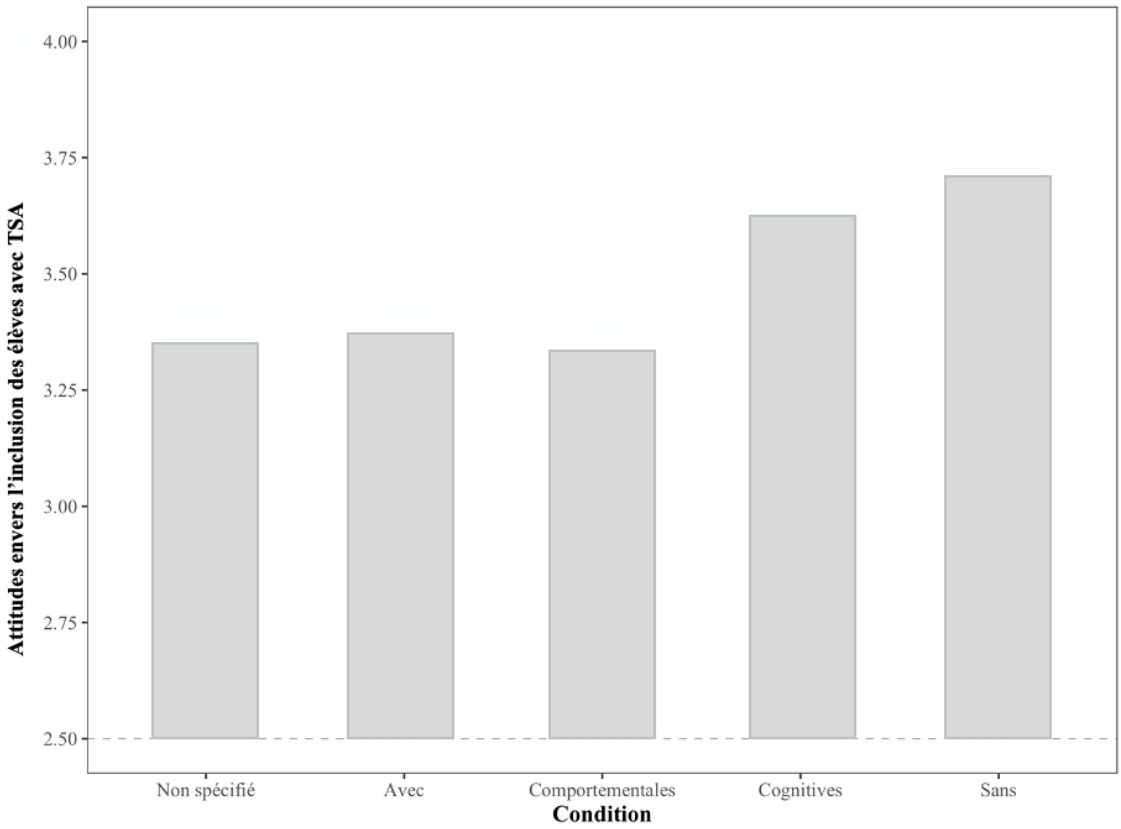
Les participant·es à cette étude ont été recruté·es par le biais des réseaux professionnels de groupes de travail et des réseaux sociaux à l'automne 2019. 1 064 enseignant·es du second degré (739 femmes et 305 hommes, 20 manquants) âgé·es de 22 à 64 ans ont complété un court questionnaire d'attitudes à 3 items, inspiré de celui élaboré par Mahat (2008). Pour la présente étude, ces items ont été légèrement adaptés pour mesurer spécifiquement les attitudes envers l'éducation inclusive d'élèves porteur·euses d'un TSA (par exemple « Je crois que ces élèves devraient recevoir un enseignement dans des écoles spécialisées pour éviter d'être rejeté·es dans l'enseignement ordinaire »). Les participant·es ont

été assigné·es de manière aléatoire à l'une des cinq conditions décrites ci-après (c'est-à-dire qu'une seule des cinq conditions leur était proposée) et ont rempli le questionnaire en utilisant une échelle de Likert en 5 points, allant de « Totalement en désaccord » à « Totalement d'accord ». La consigne de complétion du questionnaire variait suivant la condition expérimentale proposée. Ainsi, la consigne pour la condition contrôle (n = 241) était : « Cette section se concentre sur l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec chaque phrase ? » ; pour la condition « sans difficulté » (n = 213), les participant·es ont été informé·es que la section se concentrait sur « l'inclusion des élèves porteur·euses d'unTSA qui ne présentent pas de difficultés cognitives ou comportementales » ; les participant·es de la condition « difficultés cognitives » (n = 211) ont été invité·es à réfléchir à « l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA ayant des difficultés cognitives mais non comportementales » ; les participant·es de la condition « difficultés comportementales » (n = 198) ont dû exprimer leur accord concernant « l'inclusion d'élèves porteur·euses d'un TSA sans difficultés cognitives mais avec des difficultés comportementales ». Enfin, les participant·es de la condition impliquant les deux difficultés (n = 201) ont dû indiquer leurs attitudes envers « l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA ayant des difficultés cognitives et comportementales ».

L'analyse statistique réalisée révèle un effet de la condition sur les attitudes. Plus précisément, comme le révèle la figure 3, les comparaisons 2 à 2 réalisées ont montré que les attitudes sont plus positives à l'égard de l'inclusion d'élèves porteur·euses d'un TSA quand ces élèves sont présenté·es sans difficultés que quand ils·elles sont présenté·es avec des difficultés comportementales ou avec des difficultés comportementales et des difficultés cognitives, ou même lorsque les difficultés ne sont pas spécifiées.

Figure 3

Moyennes des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignant·es en fonction des difficultés (non spécifiées, difficultés comportementales, difficultés cognitives, avec les deux types de difficultés, sans difficulté) des élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme



Note. Non spécifié = Pas de mention de difficultés additionnelles ; Avec = Mention de difficultés comportementales et cognitives ; Comportementales = Mention de difficultés comportementales seules ; Cognitives = Mention de difficultés cognitives seules ; Sans = Mention de l'absence de difficultés additionnelles. Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = Pas du tout d'accord et 4 =Tout à fait d'accord, le score le plus élevé indiquant l'attitude la plus positive.

De façon inattendue, il est intéressant de noter que les attitudes exprimées n'étaient pas plus positives concernant l'inclusion des élèves porteur·euses d'un TSA sans difficultés cognitives et comportementales (dont la scolarisation représente probablement un faible défi) que celles concernant les élèves présenté·es avec des difficultés cognitives (dont la scolarisation est sans doute également perçue comme un relativement faible défi). Les

attitudes envers l'inclusion de ces dernier·ères étaient significativement plus favorables que pour les élèves ayant des difficultés comportementales (défi de difficulté moyenne), les deux difficultés associées (défi sans doute perçu comme élevé) ou ceux·celles pour lesquel·les les difficultés n'étaient pas spécifiées (défi inconnu mais potentiellement élevé).

Si l'étude précédente a montré que les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive étaient sensibles au type de handicap des élèves, les résultats de cette étude indiquent qu'au-delà du type de handicap, la précision des difficultés associées semble également avoir une influence sur les attitudes des enseignant·es. Ainsi, les élèves porteur·euses d'un trouble du spectre de l'autisme présenté·es avec des difficultés d'ordre comportemental conduisent les enseignant·es à exprimer des attitudes systématiquement plus négatives que pour les élèves porteur·euses d'un TSA présenté·es avec des difficultés cognitives. Il est intéressant de noter que le fait de ne pas spécifier les difficultés des élèves porteur·euses d'un TSA aboutit à des attitudes elles aussi systématiquement plus négatives. Ne pas introduire de variabilité par la précision de difficultés cantonnerait donc à l'activation d'une perception stéréotypée relativement homogène et négative des profils d'élèves porteur·euses d'un TSA.

Conclusion et perspectives

Ces trois études avaient pour objectif de mieux comprendre les déterminants d'un facteur considéré comme clé dans l'inclusion des élèves handicapé·es ou porteur·euses d'un trouble dans le système éducatif : les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Pris ensemble, les travaux présentés dans ce chapitre nous permettent de mieux comprendre, au moins en partie, pourquoi le déploiement de l'école inclusive est encore imparfait aussi bien dans les esprits que sur le terrain.

Ainsi, les résultats des études présentées ici indiquent d'une part que la population générale aussi bien que les enseignant·es expriment des attitudes différenciées suivant le type de handicap des élèves, et d'autre part que les mentions de certains de ces handicaps

(notamment TSA et déficience intellectuelle) ont une influence plutôt négative sur les attitudes des deux populations. Une certaine vigilance semble donc nécessaire quant à une tendance à la globalisation et au « lissage » de la communication au sujet du handicap. En effet, cette communication peut parfois faire fi du rôle joué par le type de handicap, alors que justement ce dernier a bien une influence sur les attitudes des individus à l'égard de l'éducation inclusive. Il convient donc d'en tenir compte et de ne pas appréhender le handicap comme une catégorie unique et globale, mais probablement plus de parler « des handicaps » – simple nuance sémantique, mais probablement déterminante.

Mentionner un handicap spécifique semble avoir une influence stable et structurée sur l'inclusion des élèves. Ainsi, les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sont ceux·celles pour lesquel·les l'inclusion est moins soutenue (à la fois par le public et par les enseignant·es) puis, par ordre de soutien, certains handicaps intellectuels et enfin les handicaps moteurs. Ce résultat vient conforter l'idée que l'inclusion dans l'éducation ordinaire des élèves ayant un trouble moteur semble évoluer positivement tandis que l'inclusion d'élèves présentant de potentielles difficultés d'apprentissage ou de comportement (comme cela peut se produire pour les élèves porteur·euses d'un troublee du spectre de l'autisme ou d'un trouble des fonctions cognitives) n'est pas encore exempte de la perception de difficultés additionnelles. C'est-à-dire que la scolarisation d'un·e élève présenté·e en termes de trouble ou de handicap est bien perçue comme une introduction de difficultés supplémentaires pour le quotidien de la classe, et cela semble être particulièrement le cas pour ces élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (Praisner, 2003 ; Vaillancourt, 2017). Cette hiérarchie des attitudes exprimées en fonction du type de trouble est possiblement liée à la perception d'un surcroît de travail avec l'inclusion de ces élèves. Les différenciations, adaptations et compensations à mettre en place dans les pratiques pédagogiques seraient ainsi probablement envisagées comme plus ou moins conséquentes et plus ou moins chronophages suivant le type

de handicap présenté par les élèves. En effet, dans les esprits (et également bien souvent dans les faits), un·e élève qui présente des difficultés cognitives aura potentiellement besoin d'une pédagogie adaptée en termes de rythme et de progression dans les apprentissages, mais également probablement d'un étayage plus appuyé de l'enseignant·e ou encore d'une aide humaine, tandis qu'un·e élève présentant des difficultés motrices aura peut-être besoin exclusivement d'une aide humaine. Ces différentes situations constituent donc des défis de difficultés variables et ne seraient pas à l'origine d'un sentiment de « menace » homogène pour laquelle s'exprimeraient les mêmes attitudes.

En ce qui concerne les troubles sensoriels et les troubles spécifiques du langage et des apprentissages, les élèves porteur·euses de ces handicaps sont perçu·es par le public comme plus difficiles à inclure que les élèves ayant un handicap moteur. Cela pourrait être lié à une méconnaissance de ces troubles (voir à ce sujet Granjon *et al*., dans cet ouvrage), puisqu'il faut rappeler que les troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) sont régulièrement dénommés comme étant des « handicaps invisibles » (à comprendre comme non perceptibles d'un seul coup d'œil, à la différence de certains handicaps moteurs beaucoup plus visibles, comme ceux ayant pour conséquence de devoir se déplacer en fauteuil roulant). Toutefois, seule l'une de nos études s'est intéressée à ces profils, ce qui ne nous permet pas de généralisation concernant ces résultats.

De la même manière, spécifier des difficultés additionnelles à un trouble ou handicap a bien une influence sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Dans le cas des élèves porteur·euses d'un TSA, décrire ces élèves comme ayant des difficultés comportementales conduit les enseignant·es à exprimer des attitudes plus négatives que lorsque les difficultés précisées sont d'ordre intellectuel. Ce résultat est peu surprenant. En effet, les difficultés comportementales des élèves sont celles qui sont perçues comme étant les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis *et al*., 2000). Si l'on examine ces résultats de plus près, préciser

que les élèves n'ont aucune difficulté additionnelle conduit les enseignant·es à exprimer, relativement à leur inclusion, des attitudes plus positives que les attitudes exprimées si aucune précision de difficulté n'est introduite. Ce résultat inciterait donc à penser que les attitudes des enseignant·es à l'égard de ces élèves porteur·euses d'un TSA seraient basées sur une représentation stéréotypée, associant spontanément les troubles du spectre de l'autisme à des difficultés comportementales et générant *in fine* des attitudes plus négatives chez les enseignant·es (notamment en comparaison avec les élèves présentant des difficultés cognitives). Il est donc possible que les stéréotypes sur lesquels les individus construisent leur jugement des élèves en situation de handicap puissent avoir une influence positive ou négative et potentiellement renforcer la différenciation des attitudes en fonction du handicap.

Ainsi, utiliser les catégories du handicap pour classer les élèves aurait pour conséquences de rendre ces dernier·ères plus semblables qu'ils·elles ne sont réellement dans l'esprit des gens (un phénomène appelé homogénéisation intracatégorielle) et ouvrirait ainsi la porte aux stéréotypes et préjugés (Brauer & Er-rafiy, 2011) et à des attitudes plus négatives. Aussi, ne plus proposer de formations spécifiquement axées sur un type de handicap pourrait conduire les individus à chercher des informations plus personnelles et moins catégorielles au sujet de l'élève. En se focalisant sur les premières (par exemple les difficultés que l'élève rencontre) plutôt que sur le handicap, cela aurait pour conséquence d'augmenter la variabilité qui leur est associée et pourrait contribuer à réduire les préjugés potentiels concernant ces élèves (Brauer & Er-rafiy, 2011). Au regard de ces éléments, il semble que se départir des simples dénominations usuelles des handicaps pour introduire de la variabilité dans les profils représente une piste particulièrement intéressante et pertinente pour améliorer les attitudes des enseignant·es. C'est précisément ce que vise l'introduction de la notion de besoin éducatif particulier (BEP) à l'école. En effet, cette notion permet de se détacher de la désignation individuelle des élèves selon leur trouble ou handicap – par exemple « un·e élève

dyslexique » –, ce qui relève du diagnostic médical, pour passer à une désignation plus intégrative en se focalisant sur les besoins pour l'apprentissage – par exemple « un·e élève qui a besoin d'une police d'écriture adaptée pour lire de manière autonome » (Desombre *et al*., 2013 ; Thomazet, 2012). Ces besoins éducatifs particuliers, au-delà de permettre une augmentation de la variabilité perçue d'une catégorie sociale, permettent également de ramener les besoins de l'élève dans le domaine d'expertise de l'enseignant·e : les apprentissages. En outre, l'usage de ce concept de BEP présenterait également l'avantage d'éloigner les enseignant·es d'une conception individuelle du handicap qui les amène à des réponses pédagogiques moins efficaces et moins adaptées à l'égard des élèves (Jordan & Stanovich, 2003).

Toutefois, si cette notion de besoins éducatifs particuliers des élèves et cette nécessité de prise en compte de la diversité sont régulièrement rappelées dans les textes, notamment sur la question de la formation (voir l'arrêté du 25 novembre 2020 fixant le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale […] concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers), celle-ci ne semble pas constituer un levier suffisant pour améliorer les attitudes. En effet, si les résultats de la deuxième étude ont montré des attitudes plus positives pour les enseignant·es spécialisé·es par rapport aux enseignant·es non spécialisé·es, des attitudes plus négatives à l'égard des élèves porteur·euses d'un TSA persistent. Ainsi, même si l'augmentation des connaissances théoriques et pratiques dispensées en formation peut être un moyen pertinent et efficace d'améliorer leur capacité à enseigner dans des environnements inclusifs (voir par exemple Forlin *et al*., 2014), l'accroissement des connaissances théoriques seul n'est lui pas suffisant pour améliorer les attitudes. Certaines recherches commencent à explorer l'effet de différentes modalités de formation sur les attitudes (voir par exemple Kurniawati *et al*., 2017), confirmant ainsi que la

qualité des formations – dans leurs formes et leurs contenus – est aussi un élément à prendre en considération.

Avant de formuler des préconisations pour la pratique, il conviendrait donc dans un premier temps de répliquer certains des résultats de ces études en portant l'attention sur d'autres types de troubles ou handicaps ou sur la précision de difficultés additionnelles au handicap pour cerner mieux encore l'influence des stéréotypes, qui semblent se dessiner comme une variable explicative des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (Kinnig *et al.*, dans cet ouvrage). Mieux connaître le contenu des stéréotypes des enseignant·es, les caractériser pour en faire un objet de formation, de même qu'amener les enseignant·es à prendre conscience des mécanismes psychologiques qui les conduisent à exprimer différentes attitudes sont des entrées pour la formation qui pourraient véritablement présenter un intérêt. En outre, une attention particulière sur les effets de la formation pourrait également ouvrir d'intéressantes perspectives de recherche (voir Goulet, en conclusion de cet ouvrage). En effet, puisque l'usage de la dénomination « élèves à besoins éducatifs particuliers » ne semble pas suffisante pour que les enseignant·es en formation initiale se départissent complètement de leur conception individuelle du handicap (Noël, 2017), il semble prometteur de tester des contenus introduisant de la variabilité pour d'autres catégories de handicaps sur le recours à une conception individuelle ou au contraire intégrative des troubles.

Enfin, nos résultats suggèrent que les attitudes de la population générale aussi bien que celles des enseignant·es sont influencées de manière comparable. Cela présente un intérêt dans la mesure où le soutien public pourrait favoriser la mise en œuvre réussie d'une politique d'inclusion (Morin *et al.*, 2013 ; Scior, 2011). Puisque nos résultats viennent conforter de précédentes recherches, ils nous permettent d'ores et déjà de supposer que des actions de promotion de l'éducation inclusive à destination du public pourraient, par glissement, permettre le développement d'attitudes plus positives (si la population dans son ensemble

encourageait l'éducation inclusive, il est probable que les enseignant·es modifieraient alors leurs attitudes ; pour un exemple, voir les résultats de Karali *et al*., 2014).

Pour conclure, l'ensemble de ces travaux met en évidence que les barrières que rencontre encore la mise en place de l'école inclusive pourraient se situer partiellement dans les perceptions stéréotypées et homogénéisées que les individus se font des élèves en fonction de leur handicap. Pourtant, ce premier filtre que constituent les catégories de handicaps est celui sur lequel les enseignant·es réclament d'être formé·es. Il témoigne cependant d'une époque révolue dans lequel handicap et déficience étaient encore confondus et ce filtre doit être dépassé ou du moins réajusté. Pour une meilleure inclusion des élèves, il semble donc important de s'efforcer de ne pas user uniquement d'une référence au handicap ou au trouble mais davantage de se focaliser sur les besoins éducatifs particuliers des élèves. C'est d'ailleurs bien l'une des missions de l'enseignant·e que de construire un enseignement de qualité prenant en compte les singularités de chacun·e pour réduire les obstacles à l'apprentissage (voir le Référentiel de compétences de l'enseignant·e, compétence P3). Il s'agit d'une condition nécessaire pour que les déficiences et troubles des élèves ne soient plus à l'origine d'un handicap (Hick *et al*., 2009) et pour permettre ainsi à tou·tes les élèves de jouir de leur droit de bénéficier d'une éducation inclusive, équitable et de qualité (Objectif de développement durable nº 4 – Éducation 2030 – UNESCO, 2016).

Références

Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, *31*(2), 94–99. https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x.

Al Ramiah, A., & Hewstone, M. (2013). Intergroup contact as a tool for reducing, resolving, and preventing intergroup conflict: Evidence, limitations, and potential. *American Psychologist*, *68*(7), 527-542. https://doi.org/10.1037/a0032603.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed. Arlington). VA: Author.

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

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.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Benoit, V. (2016). *Les Attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire.* [Thèse de doctorat. Université de Fribourg]. http://doc.rero.ch/record/260843.

Brauer, M., & Er-Rafiy, A. (2011). Increasing perceived variability reduces prejudice and discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, *47*(5), 871-881. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.03.003.

Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., & Lysaght, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *26*(1), 29-37. https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr00360.

Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., Hutchinson, N., & Box, H. (2008). A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *87*, 1-22. https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42768.

Cameron, D. L., & Cook, B. G. (2013). General education teachers' goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(1), 18-30. http://www.jstor.org/stable/23879883.

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, *34*(1), 41-56. https://doi.org/10.1080/0156655870340105.

Crowson, H. M., Brandes, J. A., & Hurst, R. J. (2013). Who opposes rights for persons with physical and intellectual disabilities? *Journal of Applied Social Psychology*, *43*, 307-318. https://doi.org/10.1111/jasp.12046.

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

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. https://doi.org/10.1080/13603110903030089.

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. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219.

Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle.* Logiques Éd.

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

Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, *23*(3), 48-55. https://eric.ed.gov/?id=EJ833682.

Ellis, K. (2019). *Disability and Digital Television Cultures: Representation, Access, and Reception*. Routledge.

Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *50*(3), 166-176. https://doi.org/10.1177/00343552070500030401.

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(7), 718-730. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941.

Girandola, F., & Fointiat, V. (2016). *Attitudes et comportements : comprendre et changer*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.giran.2016.01.

Hick, P., Kershner, R. B., Kershner, R., & Farrell, P. (Eds) (2009). *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice*. Taylor & Francis.

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

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds), *Educational Psychology Handbook Series*. Handbook of motivation at school (pp. 627-653). Routledge/Taylor & Francis Group.

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, *26*(1), 136-146. http://hdl.handle.net/10072/42248.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *3*(1). https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x.

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*. Paris: Assemblée nationale.

Karali, E., Brunner, B., Doherty, R., Hersperger, A., & Rounsevell, M. (2014). Identifying the factors that influence farmer participation in environmental management practices in Switzerland. *Human Ecology*, *42*(6), 951-963. https://doi.org/10.1007/s10745-014-9701-5.

Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 632-648. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837.

Kurniawati, F., de Boer, A, Minnaert, E., & Mangunsong., F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, *37*(3), 287-297. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125.

Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, *61*(2), 231-253.

https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035.
Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 241-255. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397.
Louvet, E., & Rohmer, O. (2016). Intégrer et soutenir les personnes handicapées. In J.-L. Bernaud, P. Desrumaux & D. Guedon, *La Bientraitance professionnelle* (pp 167-178). Dunod.
Lüke, T., & Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: A new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 427-436. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432.
MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, *29*(1), 46-52. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006.
Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, *23*(1), 82-92. https://eric.ed.gov/?id=ej814377.
Mannion, A., & Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(12), 1595-1616. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.006.
Marks, S. U., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F., & Levine, M. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching Exceptional Children*, *35*(4), 50-54. https://doi.org/10.1177/004005990303500408.
McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, *28*(5), 579-590. https://doi.org/10.1177/0265407510385494.
Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57*(3), 279-292. https://doi.org/10.1111/jir.12008.
Murch, A. J., Choudhury, T., Wilson, M., Collerton, E., Patel, M., & Scior, K. (2018). Explicit and implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: The role of contact and participant demographics. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(5), 778-784. https://doi.org/10.1111/jar.12429.
Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education*, *52*(1), 53-70. https://doi.org/10.7202/1040804ar.
Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K., & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *23*(2), 132-142. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x.
Pace, J. E., Shin, M., & Rasmussen, S. A. (2010). Understanding attitudes toward people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *152*(9), 2185-2192. https://doi.org/10.1002/ajmg.a.33595.
Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève: Université de Genève.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, *69*(2), 135-145. doi:10.1177/001440290306900201.

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

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

Sadler, M. S., Meagor, E. L., & Kaye, K. E. (2012). Stereotypes of mental disorders differ in competence and warmth. *Social Science & Medicine*, *74*(6), 915-922. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.12.019.

Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(6), 2164-2182. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.005.

Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., ... & Kett, M. (2020). Intellectual disability stigma and initiatives to challenge it and promote inclusion around the globe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. https://doi.org/10.1111/jppi.12330.

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

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

Tournaki, N., & Samuels, W. E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education*, *38*(4), 384-398. https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226200.

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

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

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

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). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002.

Wüthrich, S., & Sahli Lozano, C. (2018). Measuring implicit attitudes with the inclusion ST-IAT: A Replication and Further Validation. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *16*(1), 59-73. https://psycnet.apa.org/record/2018-27228-004.

Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, *15*(2), 97-111. https://doi.org/10.1177/10442073040150020401