



HAL
open science

Etude comparative des attitudes envers l'éducation inclusive des enseignants et des parents en France

Anne-Laure Perrin-Glorieux, Mickaël Jury, Caroline Desombre

► To cite this version:

Anne-Laure Perrin-Glorieux, Mickaël Jury, Caroline Desombre. Etude comparative des attitudes envers l'éducation inclusive des enseignants et des parents en France. Carrefours de l'éducation, A paraître. hal-04795020

HAL Id: hal-04795020

<https://uca.hal.science/hal-04795020v1>

Submitted on 21 Nov 2024

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.

**Etude comparative des attitudes envers l'éducation inclusive des enseignants
et des parents en France¹.**

PERRIN Anne-Laure – anne-laure.perrin@ac-lille.fr

JURY Mickaël - mickael.jury@uca.fr

DESOMBRE Caroline- caroline.desombre@univ-lille.fr

¹ Cette version est une version post-print de l'article accepté par la revue Carrefours de l'éducation.

Résumé

En France, rendre possible la scolarisation de tous les élèves et en particulier les élèves en situation de handicap est encore un véritable défi. Les attitudes positives des acteurs de la communauté éducative ont été identifiées comme indispensables à la mise en place de cette politique. Dans cette étude quantitative réalisée auprès de 234 participants, nous avons cherché à mieux comprendre ces attitudes en comparant celles des parents et des enseignants. Les données récoltées révèlent que les attitudes des parents et des enseignants divergent sur différentes dimensions (qualité de l'enseignement, avantages mutuels pour les élèves ou sentiment de soi de l'élève inclus). Ces résultats permettent d'engager une réflexion sur les conditions d'une collaboration efficace entre parents et enseignants pour permettre la participation de toutes et tous dans une école véritablement inclusive.

Mots clés : éducation inclusive – enseignants – parents – attitudes

A travers le monde, rendre possible la scolarisation de toutes et tous constitue pour de nombreux systèmes éducatifs un véritable défi. Ce changement de paradigme vers une école véritablement inclusive ne se fait pas sans difficultés (Plaisance, 2010), mais semble de plus en plus accepté, notamment par les enseignants (van Steen & Wilson, 2020). Ce mouvement inclusif est également soutenu et revendiqué par les parents d'élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers (dont ceux en situation de handicap, Bopota et al., 2020).

En France, depuis quelques décennies, le gouvernement soutient et accompagne la transformation de son système éducatif en légiférant régulièrement pour poser les contours de ce qu'est une école inclusive (cf. la Loi pour la refondation de l'école de 2013), en renforçant la formation des enseignants (cf. Arrêté du 25 novembre 2020 fixant le cahier des charges de la formation continue), ou encore en consolidant la place des parents dans les choix de parcours de leur enfant (cf. la Loi pour une école de la confiance, 2019). Ces mesures législatives visent à favoriser la scolarisation de tous (c.-à-d. l'école inclusive) et plus généralement, le processus d'éducation de tous les enfants dans leur globalité (c.-à-d. l'éducation inclusive). Selon Tremblay (2020), l'éducation inclusive recouvre le concept d'école inclusive. Pourtant, malgré ces soutiens, les attitudes envers l'éducation inclusive, c'est-à-dire les évaluations que les individus formulent au sujet de cette politique, constituent un frein à la mise en place de celle-ci. Ces attitudes ont été largement étudiées sur le plan scientifique, identifiant que le succès de l'éducation inclusive en dépendrait en partie que ce soit pour les enseignants (Elliott, 2008) ou des parents (de Boer & Munde, 2015). Dans cet article, nous souhaitons, dans le contexte français, comparer de telles attitudes notamment pour identifier les freins à l'éducation inclusive (Larivée et al., 2006).

Les attitudes à l'égard l'éducation inclusive

En psychologie, le terme « attitudes » renvoie à la « tendance psychologique qui s'exprime par une évaluation d'une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur » (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1). Les attitudes envers l'éducation inclusive se réfèrent à la manière dont les individus soutiennent par leurs pensées, leurs sentiments et leurs intentions d'actions, un système éducatif qui permet à tous les élèves, d'accéder aux mêmes enseignements que ceux de leur tranche d'âge (cf. article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, Nations

unies, 2006). Les attitudes s'expriment conjointement dans trois dimensions (cognitive, affective et comportementale). Sur la dimension cognitive, différentes dimensions ont été identifiées (Stanley et al. 2003, voir également Kalambouka et al., 2007). Il a ainsi été montré que l'éducation inclusive générerait des attitudes différentes quant (1) à la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire la possibilité d'une part, pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) de bénéficier d'un programme adapté et d'un accompagnement individualisé, et d'autre part, pour les élèves ordinaires de bénéficier d'un enseignement de qualité, (2) les avantages mutuels, c'est-à-dire les bénéfices pour les élèves ordinaires et ceux à BEP de la scolarisation inclusive des derniers, ou encore sur (3) le sentiment de soi des élèves inclus, c'est-à-dire les aspects émotionnels en lien avec l'acceptation par les pairs ou leur sentiment de compétence (Palmer et al., 1998). Ces attitudes ainsi que leurs facteurs qui les font varier ont été étudiées à la fois chez les enseignants et chez les parents.

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

Les attitudes des enseignants sont importantes dans la mise en place de l'éducation inclusive parce qu'elles sont associées positivement à leur implication dans les pratiques pédagogiques inclusives (Rousseau et al., 2013). Ces attitudes semblent dépendantes de trois catégories de facteurs : contextuels, inhérents aux élèves et inhérents aux enseignants. Les facteurs contextuels ont trait aux politiques éducatives des pays ou au fonctionnement du système éducatif (Khamzina et al., 2021), mais également aux ressources humaines et matérielles au service de l'éducation inclusive (Avramidis & Norwich, 2002) ou plus généralement au soutien de l'institution (Desombre et al., 2021). Les facteurs liés aux caractéristiques des élèves font essentiellement référence à leurs troubles : les élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme ou de troubles du comportement génèrent par exemple des attitudes plus négatives que d'autres profils (Perrin et al., 2022). Enfin les attitudes des enseignants peuvent également être influencées par des caractéristiques personnelles comme l'âge, le genre ou encore la formation (pour une revue voir Vaz et al., 2015).

Même si ces attitudes apparaissent comme globalement positives, elles sont toutefois entachées d'une certaine ambivalence : en effet, si les enseignants soutiennent la philosophie ou l'idée générale de l'éducation inclusive, ils expriment plus facilement des doutes concernant sa mise en œuvre dans leurs propres classes (voir Alghazo & Naggar Gaad 2004). Les enseignants justifient cette réticence par des

problématiques de ressources ou de formation (par exemple en France, Jury et al., 2023 ; Khamzina et al., 2021). Ces différents éléments peuvent s'exprimer par des doutes amenant à des attitudes négatives quant au fait de réussir à maintenir des conditions de scolarisation optimales (c'est-à-dire, la qualité de l'enseignement, Downing et al., 1997).

Les attitudes des enseignants sont donc largement et diversement influencées, mais ces derniers ne sont pas les seuls acteurs de l'éducation inclusive, les parents sont également des acteurs de poids.

Les attitudes des parents à l'égard de l'éducation inclusive

Si le nombre d'études sur les attitudes envers l'éducation inclusive des parents est plus limité que pour les enseignants, certains facteurs d'influence ont tout de même été identifiés. Ainsi, des caractéristiques personnelles des parents comme l'âge (de Boer & Munde, 2015) ou leur niveau d'étude (de Boer et al., 2010) sont associés positivement aux attitudes. En outre, les mères auraient des attitudes envers l'éducation inclusive plus positives que les pères (Kalyva et al., 2017). La familiarité des parents avec le handicap semble également avoir une influence positive sur les attitudes (Bopota et al., 2020).

Les parents ne constituent cependant pas une catégorie homogène et un large éventail d'attitudes à propos de l'éducation inclusive existe (Elkins et al., 2003 ; Kalyva et al., 2007). Même si des différences d'attitudes existent entre les parents selon qu'ils aient un enfant à BEP ou non (Kalyva et al., 2017 ; Rafferty et al., 2001) comme par exemple sur le sentiment de soi des élèves inclus perçu plus négativement par les parents d'élèves ordinaires, des points d'accord sont à noter. Ainsi, par exemple, ils partagent des attitudes négatives sur la question de la qualité de l'enseignement en s'accordant quant au fait que la formation des enseignants et la capacité de ces derniers à répondre aux besoins des élèves semblent insuffisantes (Trory & Sharma, 2019). Les parents, d'enfants à BEP (Groove & Fisher, 1999 cités par Elkins et al., 2003) ou non (Kalambouka et al., 2007) doutent semblablement des avantages mutuels d'une scolarisation inclusive et craignent que les élèves à BEP monopolisent l'attention de l'enseignant.

Malgré cela, l'éducation inclusive semble tout de même perçue positivement. Selon ces deux groupes, la scolarisation en milieu ordinaire améliore l'acceptation sociale des enfants à BEP, les aide à développer leur autonomie et leurs

apprentissages (Rafferty et al., 2005). En somme, certains avantages de l'éducation inclusive sont perçus par les parents amenant à des attitudes positive. Les parents d'élèves à BEP sont aussi rassurés par une scolarisation ordinaire perçue comme offrant davantage d'opportunités pour leur enfant (Elkins et al., 2003).

Aperçu général de la recherche

Différentes études présentées précédemment ont permis d'identifier certaines variables influençant les attitudes envers l'éducation inclusive des enseignants et des parents, mais peu d'entre elles ont étudié conjointement la perception de ces deux acteurs clés de l'éducation inclusive, ou du moins avec les mêmes mesures. C'est tout de même le cas de Stanley et al. (2003) qui ont montré, dans un contexte américain, des différences entre les attitudes des parents et des enseignants. Cela s'expliquerait, selon ces auteurs, par le fait que les parents sont probablement plus centrés sur le bien-être ou la dimension sociale des apprentissages, prenant en compte ainsi l'individualité des enfants, tandis que les enseignants pourraient être davantage focalisés sur les apprentissages disciplinaires et les manière d'y accéder (constitution de leur groupe classe, les moyens matériels, ressources pédagogiques à disposition, etc.). La réplique de ces résultats dans le contexte français nous semble importante notamment au regard de la forte évolution ces dernières décennies de l'éducation inclusive en France (Savournin et al., 2020, pour un aperçu des spécificités françaises, voir Lemoine et al., 2024) ou de la prégnance de l'approche médicale du handicap axée sur les troubles dans la société française et pour les enseignants (Kohout-Diaz et al., 2020). Cette conception peut en effet amener enseignants et parents à s'intéresser prioritairement aux manques des élèves.

Dans cette étude, nous nous intéresserons donc aux attitudes des parents et des enseignants selon les trois grandes dimensions déjà exposées : la qualité de l'enseignement, les avantages mutuels pour les élèves, et le sentiment de soi des élèves inclus. Nous nous attendons à ce que les enseignants et les parents aient des attitudes différentes non pas tant sur le score général des attitudes, mais plutôt relativement à chaque dimension considérée. Plus précisément, nous nous attendons, d'une part à ce que les attitudes des enseignants relatives à la qualité de l'enseignement et aux avantages mutuels soient moins positives que celles des parents (Stanley et al., 2003). Les enseignants, en charge de la mise en place effective de l'éducation inclusive dans leur classe, devraient en effet percevoir davantage de

difficultés amenant à des attitudes plus négatives sur ces dimensions. D'autre part, nous nous attendons à ce que les attitudes envers l'éducation inclusive des enseignants concernant l'effet de l'éducation inclusive sur le sentiment de soi des élèves inclus soient plus positives que les attitudes des parents à ce sujet. Les parents sans doute plus soucieux du développement affectif de leur enfant pourraient en effet appréhender la classe ordinaire comme plus menaçante sur le sentiment de soi des élèves inclus que le dispositif ou la structure spécialisée. Cette étude vise à enrichir les connaissances concernant les attitudes des parents et des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, leurs points communs et leurs différences afin d'identifier, conformément à la littérature en sciences de l'éducation et de la formation d'éventuels facteurs facilitant ou entravant la collaboration école/ famille, la coopération entre les acteurs (Lesain-Delabarre, 2012) ou encore l'importance de la reconnaissance des parents pour faciliter la co-éducation (Périer, 2017), notamment dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Larivée et al., 2006 ; Thouroude, 2016).

Méthode

Participants et procédure

Le questionnaire permettant d'examiner ces hypothèses a été diffusé via les réseaux professionnels d'enseignants, les réseaux sociaux usuels et les associations de parents d'élèves et également directement proposés dans quelques écoles de la région des Hauts de France. La littérature ne rapportant pas à notre connaissance de taille d'effet dans les précédentes études, nous avons tablé sur un effet moyen (d de Cohen=0.25) et avons calculé une taille d'échantillon avec le logiciel G*Power (Faul et al, 2007) afin d'ajuster la collecte à la puissance statistique désirée pour le modèle de traitement des données. Ce calcul a révélé un seuil de 172 participants nécessaires pour atteindre une puissance statistique de 90%. La collecte de données a donc été arrêtée une fois ce seuil dépassé. L'échantillon total est composé de 234 participants (202 femmes, 30 hommes, 1 personne non binaire et 1 participant n'ayant pas complété cette information). La répartition entre enseignants et parents est relativement équilibrée puisque 126 participants ont participé en qualité d'enseignant (53,8%) dont 16 enseignants spécialisés, et 108 participants ont répondu en tant que parents dont 13 rapportant être parents d'enfants à BEP. La moyenne d'âge des participants est de 42 ans ($ET = 9.36$). Concernant les enseignants, l'ancienneté moyenne dans le métier est de 16,5 ans ($ET = 10.5$).

Les participants ont été invités à donner leur consentement à participer à l'étude après avoir été informés du caractère anonyme de l'étude, puis une première question leur était posée afin de déterminer s'ils participaient comme parent ou enseignant.

Matériel et mesures

Mesure des attitudes. La mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive s'est effectuée au moyen de la *Parental Attitudes Toward Inclusion* (Palmer et al., 1998) pour les parents et la *Teacher Attitudes Toward Inclusion* (Stanley et al., 2003) pour les enseignants. Dans leur forme originale, ces deux échelles sont parfaitement identiques dans leur formulation et le lexique à l'exception de la cible du jugement à savoir *mon enfant* pour les parents et *les élèves* pour les enseignants. Afin de contourner des biais relatifs à des formulations différentes, nous avons utilisé le terme « un élève avec handicap » pour les deux groupes de répondants. Les participants devaient indiquer leur degré d'accord ou de désaccord pour chacun des 11 items proposés, à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 « Totalement pas d'accord » à 6 « Totalement d'accord ». Cet outil de mesure comportait 3 sous-échelles, une pour chacune des trois dimensions présentées précédemment. La première renvoyait à la qualité de l'enseignement mesurée en 4 items (par exemple : « Il est possible de modifier la plupart des leçons et du matériel pédagogique d'une classe ordinaire pour vraiment répondre aux besoins d'un élève avec handicap » ; $\alpha = .70$, $M = 3.36$, $ET = 0.92$). La deuxième concernait les avantages mutuels pour les élèves, mesurée en 5 items (par exemple : « Plus un élève avec handicap passe de temps dans une classe ordinaire, plus les élèves ordinaires seront gentils avec lui » ; $\alpha = .74$, $M = 4.10$, $ET = 1.05$). Enfin, la troisième renvoyait au sentiment de soi mesurée en 2 items (par exemple : « Plus un élève avec handicap passe de temps dans une classe ordinaire, plus il a de chances de se sentir délaissé ou abandonné par les élèves ordinaires » ; $\alpha = .76$, $M = 4.58$, $ET = 0.99$). Le matériel, la base de données et le code-book sont disponibles à l'adresse suivante : <https://osf.io/u3f4a/>

Résultats

Nous avons dans un premier temps pris le soin de vérifier l'influence de certaines variables sur notre principale variable d'intérêt en procédant à une régression linéaire. Ni le sexe des participants, ni leur âge n'ont montré d'effet sur les attitudes (toutes les $ps > .05$).

Une analyse de variance mixte à mesures répétées a ensuite été menée pour évaluer les effets du statut du participant (parents ou enseignants) et des dimensions attitudinales (qualité de l'enseignement, avantages mutuels, et sentiment de soi). Si l'analyse révèle un effet principal du statut non significatif, $F(1, 232) = 2.19, p = .14, \eta_p^2 = 0.01$ (indiquant que les attitudes des enseignants et des parents ne semblent pas différentes) et un effet principal significatif de la dimension, $F(1.86, 432.43) = 146.9, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.38$ (indiquant des attitudes différentes selon les dimensions mesurées), nous nous intéressons surtout à l'interaction entre ces deux variables. Le modèle nous révèle que cette interaction est significative, $F(1.86, 432.43) = 21.1, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.08$. Comme l'illustre la figure 1 et les comparaisons post-hoc avec ajustement de Bonferroni, des différences significatives entre parents et enseignants apparaissent sur les trois dimensions considérées (tous les $ps < .05$). Plus précisément, les enseignants ont des attitudes moins positives que les parents quant à la qualité de l'enseignement ($M_{\text{Ens}} = 3.16, ES_{\text{Ens}} = 0.96$; $M_{\text{Par}} = 3.59, ES_{\text{Par}} = 0.83$) ou les avantages mutuels pour les élèves ($M_{\text{Ens}} = 3.95, ES_{\text{Ens}} = 0.80$; $M_{\text{Par}} = 4.34, ES_{\text{Par}} = 1.12$). En revanche, les enseignants ($M = 4.76, ES = 0.91$) ont des attitudes plus positives quant au sentiment de soi des élèves inclus comparativement aux parents ($M = 4.37, ES = 1.05$). Ces résultats laissent penser que l'éducation inclusive peut donc être perçue par les enseignants comme ayant potentiellement une influence négative sur la qualité de l'enseignement et mais comme ayant potentiellement des bénéfices, au moins pour les élèves inclus.

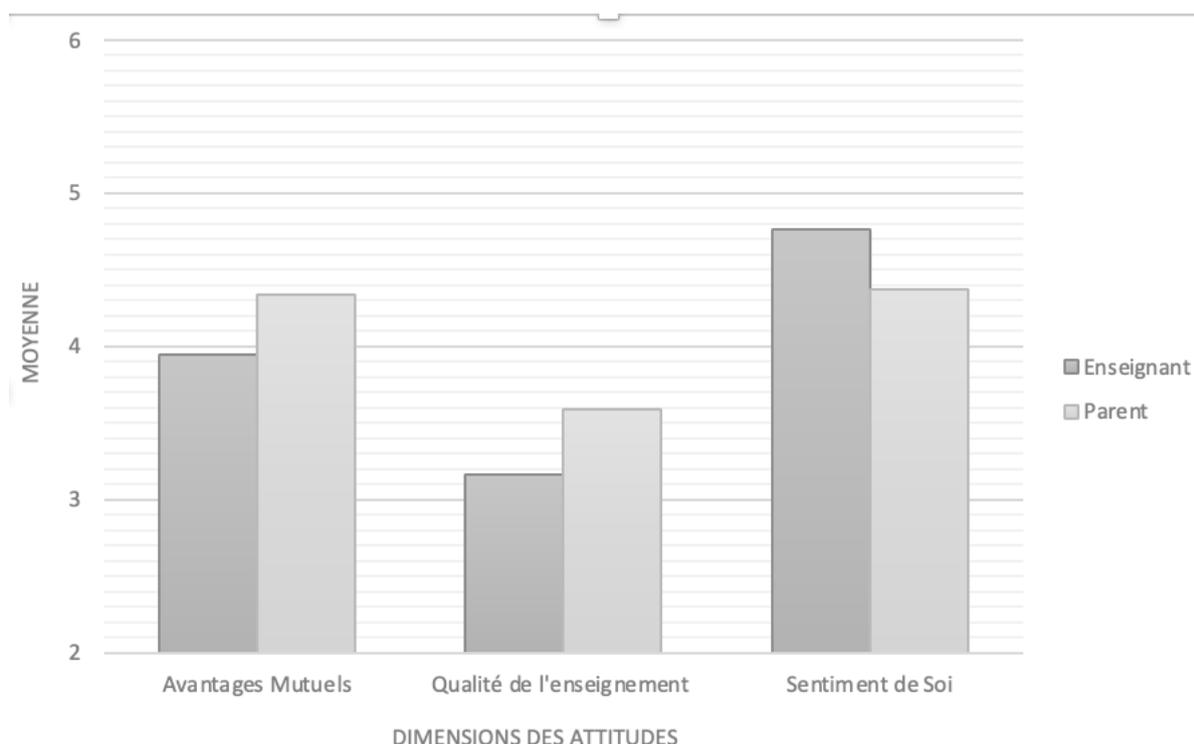


Figure 1. Moyennes sur les différentes dimensions entre parents et enseignants

Discussion

Cette étude avait pour objectif de mesurer et de comparer les attitudes des parents et des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Nous nous attendions à des attitudes différentes de ces deux acteurs sur différentes dimensions identifiées dans la littérature (Stanley et al., 2003). Plus précisément, nous nous attendions à ce que les attitudes à l'égard de la qualité de l'enseignement et les avantages mutuels soient plus négatives pour les enseignants que pour les parents. En effet, les enseignants devaient, selon nous, percevoir l'éducation inclusive comme une déstabilisation (ou du moins un remodelage) de leurs pratiques pédagogiques et comme un frein à l'apprentissage de certains élèves. A l'inverse, les parents devaient être moins favorables envers l'éducation inclusive concernant le sentiment de soi des élèves inclus que les enseignants. La scolarisation ordinaire peut en effet être perçue par les parents (d'enfants à BEP ou ordinaires) comme un contexte plus menaçant pour l'estime de soi que la scolarisation dans un dispositif/une classe adaptée (Desombre, 2011).

Les données vont dans le sens de nos hypothèses puisqu'elles montrent que les enseignants ont des attitudes plus négatives que les parents quant à la qualité de

l'enseignement ou les avantages mutuels pour les élèves. Ces différences peuvent probablement s'expliquer par les cadres de références différents dont font usage enseignants et parents. L'enseignant agit en tant qu'éducateur au service de l'école dans le cadre de ses missions professionnelles (compétence 6 du référentiel de compétences du professorat et de l'éducation, 2013). Les parents eux agissent en tant qu'éducateurs sur les autres versants de la vie sociale de l'enfant. Bien que ces deux termes – enfant et élève – sont parfois employés de manière indifférenciée, ils ne renvoient pour autant pas à la même facette de cet individu à éduquer et à instruire, et donc pas aux mêmes attentes. Les enseignants, à la différence des parents, s'adressent à un collectif classe ou groupe d'élèves et perçoivent ou s'attachent sans doute moins aux individualités (du moins en première intention). Par ailleurs, l'enseignant a en charge de mettre en place l'éducation inclusive et de la rendre possible dans sa classe. Or, l'aménagement des pratiques pédagogiques potentiellement déstabilisantes (Martin-Noureaux, 2016) peut être difficile pour certains, en raison notamment du manque de formation. La différenciation pédagogique, nécessaire pour répondre aux besoins des élèves, peut aussi être perçue comme l'expression d'une moindre exigence ou d'un appauvrissement des pratiques (Bautier, 2005). Ces perceptions pourraient expliquer les attitudes plus défavorables des enseignants concernant la qualité de l'enseignement ; même si sa pratique est ancienne, la différenciation pourrait sembler de prime abord incompatible avec les missions d'enseignement dans un contexte inclusif, car elle peut être perçue comme ne permettant pas d'amener les élèves aux mêmes compétences du socle commun et donc perçue comme une rupture d'égalité. Ce résultat peut aussi être dû à la préoccupation partagée de bénéficier de davantage de moyens matériels et humains en contexte d'école inclusive pour une meilleure qualité d'enseignement.

La différence d'attitudes entre parents et enseignants concernant les avantages mutuels peut, quant à elle, être le reflet d'une appréhension de l'éducation inclusive différente. Les enseignants pourraient ainsi percevoir l'éducation inclusive comme un frein aux apprentissages de certains élèves ordinaires, sans percevoir ses bénéfices sociaux. Les parents, quant à eux, se focaliseraient sur les avantages sociaux de l'éducation inclusive (p. ex., tisser des liens sociaux avec des enfants du même âge, indépendamment de leur situation) et les avantages en termes d'apprentissages, ce qui les conduirait donc à exprimer des attitudes plus positives.

Sur le versant affectif et notamment le sentiment de soi des élèves, les parents, cette fois, expriment des attitudes moins favorables que les enseignants. Cela peut sans doute s'expliquer par les possibles comparaisons avec des élèves ayant un niveau de compétence plus élevé. Dans un dispositif d'enseignement adapté, les comparaisons réalisées par les élèves à BEP se font avec des élèves qui sont eux aussi en difficulté. Cette comparaison sur les compétences scolaires est donc potentiellement plus favorable en dispositif adapté qu'en classe ordinaire (Butler & Marinov-Glassman, 1994) en raison du niveau de la classe². La scolarisation inclusive pourrait donc être perçue comme ayant potentiellement un effet délétère sur les perceptions de soi des élèves (Dupont & Lafontaine, 2016) à laquelle les parents seraient particulièrement sensibles que les enseignants car probablement davantage focalisés sur ces aspects affectifs. Or, une récente méta-analyse (Krämer et al., 2021) montre que cette crainte n'est pas fondée puisque les élèves inclus ne semblent pas souffrir de moindres perceptions de soi – ce qui ne dispense toutefois pas de la prendre sérieusement en considération dans la mise en place de la collaboration parents/enseignants.

En résumé, les résultats de cette étude montrent que les attitudes des parents et des enseignants au sujet de l'éducation inclusive sont différentes, sans doute par manque réciproque de lisibilité sur les réalités de chacun. Du côté des parents, mieux exprimer leurs craintes et attentes pourrait permettre aux enseignants d'en tenir compte dans leurs pratiques. Ces derniers, en rendant plus lisible et explicite leur pédagogie et les adaptations dans la classe pourrait encore améliorer la perception des parents sur la qualité de l'enseignement, les avantages mutuels de l'inclusion et surtout les bénéfices pour le sentiment de soi des élèves inclus. En outre, un changement de dynamique pédagogique des enseignants s'appuyant par exemple, sur la pédagogie universelle (Rose & Meyer, 2012) pourrait améliorer leurs attitudes quant à la qualité de l'enseignement et les avantages mutuels. En effet, dans ce cadre, l'enseignant propose dès le début du processus éducatif une pédagogie proposant de mieux répondre aux différents besoins de tous les élèves par une pédagogie accessible proposant différentes entrées, différents outils favorisant les apprentissages de tous (Roux-Baron, 2019) contribuant à faire de l'éducation inclusive un paradigme ambitieux en termes d'enseignement, au bénéfice de tous. De plus, les

² Cet effet bien connu en contexte scolaire est appelé le « Big Fish Little Pond Effect » (Marsh & Parker, 1984).

parents, au fait de l'usage de cette pédagogie, se verraient rassurés quant à la possibilité de leur enfant d'entrer dans les apprentissages de la manière qui lui convient le mieux, ce qui pourrait les amener à collaborer plus densément avec l'école. Or, comme l'identifiait déjà Thouroude (2016), si la situation de scolarisation inclusive peut générer des conflits lorsque parents et enseignants ont des attentes différentes vis-à-vis de la scolarisation, un alignement de ces dernières semble être gage de la création d'un lien de confiance au service de « la continuité éducative école/parents » (p. 90) et pour une collaboration enseignant/parents au service de la réussite des élèves (Humbreeck et al., 2006).

Bien qu'éclairants, ces résultats ne sont cependant pas sans limites. Dans un premier temps, si la taille de notre échantillon était tout à fait adéquate en termes de puissance statistique, un échantillon plus conséquent aurait peut-être pu nous permettre d'affiner nos résultats en nous intéressant à différents sous-groupes d'enseignants et parents. En effet, des recherches antérieures ont montré que d'une part les enseignants ordinaires expriment des attitudes moins positives que leurs homologues spécialisés (Desombre et al., 2019) et d'autre part que les parents d'enfants à BEP peuvent être moins favorables envers l'éducation inclusive que les parents d'enfants ordinaires (de Boer et al., 2010). Or notre échantillon est essentiellement constitué de ces derniers. De plus, comme pour toute enquête par questionnaire, la question de la désirabilité sociale (Cambon, 2006) se pose. La thématique de l'éducation inclusive étant sensible et marquée par de très fortes attentes sociales (Lui et al., 2015), il serait intéressant de répliquer cette étude en contrôlant la désirabilité sociale ou en réalisant une enquête qualitative. Des entretiens avec des enseignants et des parents pourraient aussi utilement compléter nos résultats afin d'adopter une approche mixte et mieux comprendre la complexité du phénomène à l'étude ici (Engelbrecht & Savolainen, 2018 ; McCrudden et al., 2019) mais aussi de pouvoir tenir compte des spécificités des contextes dans lesquels se trouvent les acteurs et actrices (p. ex., niveau de classe, de scolarisation, spécificité des territoires, qualité des relations interprofessionnelles dans les écoles).

En termes de perspectives, ces résultats obtenus en contexte français nous permettent toutefois de penser des pistes d'action pour la formation des enseignants, appui précieux dans la mise en place de l'école inclusive (Forlin et al., 2014). Les enseignants pourraient ainsi être informés des attitudes des parents en lien avec le sentiment de soi des élèves à BEP, dans le but de contribuer au développement des

compétences communicationnelles et relationnelles des enseignants et favoriser ainsi la coopération avec les familles (Compétence 12 du référentiel de compétences du professorat et de l'éducation, 2013). Dans le même temps, les formations des enseignants pourraient être axées sur les aménagements pédagogiques nécessaires aux apprentissages des élèves (p. ex., sur la pédagogie universelle). Ces formations ambitionneraient de « rassurer » les enseignants sur le maintien de la qualité de l'enseignement et donc sur les avantages mutuels pour les élèves d'une scolarisation inclusive et, in fine, rassurer les parents sur la prise en compte des besoins de leur enfants (qu'il soit à BEP ou non).

Conclusion

Cette étude confirme que les attitudes des parents et des enseignants envers l'éducation inclusive peuvent différer. Identifier, reconnaître et informer les enseignants et les parents de ces différences pourrait engager une collaboration de meilleure qualité qui conduirait probablement ces derniers à exprimer moins de doutes à l'égard des compétences des enseignants. Des démonstrations plus explicites et pertinentes des compétences professionnelles des enseignants (accompagnées par la formation initiale et continue), et surtout plus ajustées aux familles pourraient les inciter à se montrer plus satisfaites de la manière dont l'institution scolaire et les enseignants français mettent vraiment en œuvre l'éducation inclusive. Cette mise en place pleine et effective ne peut se faire qu'en associant vraiment en actes les parents comme membres à part entière de la communauté éducative pour enfin rompre définitivement avec une école d'un autre siècle construite en faisant fi des principes éducatifs des familles et qui surtout ne faisait pas de place à tous les élèves.

Anne-Laure Perrin

Univ. Lille, ULR 4072 – PSITEC – Psychologie : Interactions, Temps, Emotions, Cognition, F-59000 Lille, France

<https://orcid.org/0000-0001-6706-0639>

Mickaël Jury

Université Clermont Auvergne, ACTé, F-63000 Clermont–Ferrand, France.

Institut universitaire de France (IUF)<https://orcid.org/0000-0003-2004-6682>

Caroline Desombre

Univ. Lille, ULR 4072 – PSITEC – Psychologie : Interactions, Temps, Emotions, Cognition, F-59000 Lille, France

<https://orcid.org/0000-0002-6912-2669>

Références bibliographiques

- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. El. (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.
- 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.
- Bautier, É. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Éd. Érès, p. 145-156.
- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European review of applied psychology*, 70(4), 100556.
- Butler, R., & Marinov-Glassman, D. (1994). The Effects of Educational Placement and Grade Level on the Self-Perceptions of Low Achievers and Students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27(5), 325-334.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19(3-4), 125-151.
- De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The journal of special education*, 49(3), 179-187.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European journal of special needs Education*, 25, 165-181.
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in psychology*, 12, 736535.
- 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.
- Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques psychologiques*, 17(4), 391-403.
- Downing, J. E., Eichinger, J., & Williams, L. J. (1997). Inclusive Education for Students with Severe Disabilities: Comparative Views of Principals and Educators at Different Levels of Implementation. *Remedial and special education*, 18, 133-142.

- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus : Impact de l'école ou de la classe fréquentée sur le concept de soi scolaire (le BFLPE). *Revue française de pédagogie*, 195, 63-86.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of research in special educational needs*, 3, 122-129.
- 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, 48-55.
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676.
- Faul, F., Eedfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- 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, 718-730.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : De la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 649-664.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49, 365-382.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 30-35.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22, 295-305.
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454.
- Kohout-Diaz, M., Noël, I., & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure : Représentations et pratiques professionnelles d'enseignants en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale - Revue De Recherches En Éducation*, 65, 45-54.
- Krämer, M., Gasteiger-Klicpera, B., Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2021). Inclusion and standards achievement: the presence of pupils identified as having special needs as a moderating effect on the national mathematics standards achievements of their classmates. *International journal of inclusive education*, 25, 795-811.
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1065919.
- Larivée, J., S., Kalubi, S., J-C., & Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : Entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 525-543.
- Lemoine, L., Bernier, T., Peter, L., Noël, Y., & Besançon, M. (2024). Teachers' attitudes toward inclusive education for children with disabilities. *European Journal of Psychology of Education*, 1-34.

- Lesain-Delabarre, J. (2012). Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012/1, 57, 79-92. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0079>.
- Lui, M., Kuen-Fung, S., Lan, Y., Forlin, C., & Fuk-Chuen H. (2015). Knowledge and Perceived Social Norm Predict Parents' Attitudes towards Inclusive Education. *International journal of inclusive education* 19, 1052–1067.
- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of personality and social psychology*, 47, 213-231.
- Martin-Noureaux, P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle. Passer d'une culture de l'entre-soi à une culture en commun. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 57, 57-66.
- McCrudden, M. T., Marchand, G., & Schutz, P. (2019). Mixed methods in educational psychology inquiry. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 1-8.
- Palmer, D.S., Borthwick-Duffy, S.A., & Widaman, K. (1998). Parents perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional children*, 64, 271-282.
- Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 153, 43-49. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0043>.
- Perrin, A.-L., Serour, N., Rohmer, O., Desombre, C., Khamzina, K., Guichardaz, E., & Jury, M. (2022). Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : Rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa Roch (eds), *L'inclusion scolaire : Perspective psychosociale*. Psychologie & Société, Presses Universitaires de Bruxelles.
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas Français. *Actes du congrès de l'Université de Genève, septembre 2010*. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities : Parents' Perspectives. *Journal of early intervention*, 24, 266-286.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities : Perspectives of Parents and Providers. *Journal of early intervention*, 27, 173-192.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2018). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Swiss journal of educational research*, 35, 71-90.
- Roux-Baron, I. (2019). Réduire les inégalités sociales en enseignant la compréhension de textes narratifs à l'école maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 209-228.
- Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, E., & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire: De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue De Recherches En Éducation*, 65, 27–44.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F., & Beamish, W. (2003). Comparing parents' versus teachers' attitudes to inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roe-buck (Eds.), *Reimagining practice - Researching change* (pp. 62–69). Brisbane: Griffith University.

- Thouroude, L. (2016). L'approche interactionniste du handicap: obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 57(1), 81-92.
- Tremblay, P. (2020). *Ecole inclusive : conditions et applications*. Académia.
- Trory, H., & Sharma, J. (2019). Parents Attitudes to Inclusive Education : A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand. *International journal of special education*, 33, 877-893.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher education*, 95, 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, e0137002.