



HAL
open science

Mieux comprendre les inégalités dans le système éducatif français : un programme de recherche centré sur le rôle que peut jouer la fonction de sélection

Mickaël Jury

► To cite this version:

Mickaël Jury. Mieux comprendre les inégalités dans le système éducatif français : un programme de recherche centré sur le rôle que peut jouer la fonction de sélection. Education. Université Clermont Auvergne (UCA), 2022. tel-03722402

HAL Id: tel-03722402

<https://uca.hal.science/tel-03722402>

Submitted on 13 Jul 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.

Mieux comprendre les inégalités dans le système éducatif français : un programme de recherche centré sur le rôle que peut jouer la fonction de sélection

Synthèse des travaux et perspectives de recherche

Mickaël JURY

Laboratoire ACTé - Activité, Connaissances, Transmission, éducation
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
Université Clermont-Auvergne

Note de synthèse présentée en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches

Promotrice : Marie-Christine Toczec-Capelle, Professeure des Universités, INSPÉ, Université Clermont-Auvergne, Acté

Membres du jury :

Amaël André, Professeur des Universités, Université de Rouen-Normandie, *Examineur*
Fabrizio Butera, Professeur ordinaire, Université de Lausanne, *Rapporteur*
Céline Darnon, Professeure des Universités, Université Clermont-Auvergne, *Examinatrice*
Pascal Pansu, Professeur des Universités, Université Grenoble Alpes, *Rapporteur*
Philippe Tremblay, Professeur titulaire, Université de Laval, *Rapporteur*
Vincent Yzerbyt, Professeur ordinaire, Université Catholique de Louvain, *Examineur*

« L'inégalité est avant tout une construction sociale, historique et politique. »

Thomas Piketty, *Une brève histoire de l'égalité*

« En revanche, nous reconnûmes cette vieille logique absurde, propre aux humains et aux animaux (...) : la fragilité engendre la brutalité, comme si le vivant souhaitait punir ce qui ne l'est pas assez. »

Clara Dupont-Monod, *S'adapter*

Remerciements¹

Le travail que je présente ici est un accomplissement qui n'aurait jamais pu être réalisé sans l'aide de nombreuses personnes que je souhaite chaleureusement remercier. Si la gratitude devait se mesurer en nombre de caractères, ces quelques-uns seraient assurément très loin de refléter celle que j'aurais pu, dû, exprimer.

Je remercie tout d'abord l'ensemble des membres du jury, Amaël André, Fabrizio Butera, Céline Darnon, Pascal Pansu, Philippe Tremblay, et Vincent Yzerbyt, pour avoir accepté de lire et partager avec moi leur expertise sur ce travail.

Je remercie aussi Marie-Christine Toczek-Capelle, pour son soutien inconditionnel avant mon arrivée à l'INSPÉ et, depuis, en sa qualité de promotrice, pour la réflexion et nos échanges sur cette note de synthèse.

Je remercie Andrew J. Elliot et Alain Quiamzade pour m'avoir accompagné dans mes stages post-doctoraux et m'avoir prodigué de si savants conseils.

Je remercie les membres du laboratoire PSITEC et de l'INSPÉ de Lille pour m'avoir si bien accueilli pour mon premier poste de maître de conférences et m'avoir permis de développer mes propres travaux.

Je remercie aussi les membres du laboratoire ACTé et de l'INSPÉ Clermont-Auvergne pour le soutien institutionnel et confraternel que je reçois chaque jour depuis mon arrivée. J'ai une pensée affectueuse pour mes collègues de l'équipe ÉdI, Cécile, François, Julien, Philippe, Sylvie, qui rendent le quotidien toujours plus chaleureux, drôle et stimulant.

Merci à vous, Caroline, Odile, Sylvie, pour le partage de vos expériences professionnelles, de vos compétences et de votre amitié.

(Re)Merci à toi Céline de m'avoir si bien mis le pied à l'étrier il y a un peu plus de dix ans (outch !). C'était le début d'une sacrée aventure !

Merci à vous, Anne-Laure, Arnaud, Benjamin, Kamilla et Natacha (par ordre alphabétique, ;-)) pour votre énergie, votre courage, et votre compétence. Ces qualités rendent la découverte de cette activité d'encadrement très plaisante à défaut d'être facile !

Merci aux étudiant-es du « Master SBEP » pour leur exigence, leur engagement, et leurs petites histoires.

Merci à mes collègues/ami-es, Anatolia, Annique, Cristina, Frédérique, Jean-Charles, Marie-Pierre, Nicolas qui, même à distance, sont des repères.

Merci à mes familles, pour leur amour et leur soutien indéfectible.

Enfin, Mathilde, je te remerciais à la fin de la thèse pour le bonheur que tu me faisais chaque jour en partageant ma vie. Si ce bonheur quotidien est parfois quelque peu chahuté par notre adorable petite Élie et ses nuits entrecoupées, il n'en est que plus fort.

¹ Que celles et ceux qui ne sont pas nommés veuillent bien me pardonner, il n'y a pas de hiérarchie, simplement un espace limité !

Sommaire

INTRODUCTION	1
1. LA FONCTION DE SELECTION DU SYSTEME EDUCATIF A L'ORIGINE DES INEGALITES ENTRE LES ELEVES ?	3
1.1. LA DOUBLE FONCTION DU SYSTEME EDUCATIF	3
1.2. LA SELECTION, CATALYSEUR DES INEGALITES ?	5
1.3. ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SELECTIF	6
1.3.1. Vivre la sélection en tant qu'élèves ou étudiants	6
1.3.2. Contribuer à la sélection en tant qu'enseignant	8
2. ORGANISATION DE LA NOTE DE SYNTHESE	10
CHAPITRE 1 — ÉVOLUER DANS UN SYSTÈME SÉLECTIF QUAND ON APPARTIENT À UN GROUPE MINORITAIRE.	12
1. QUELLE EXPERIENCE DU SYSTEME UNIVERSITAIRE POUR LES ETUDIANTES ET ETUDIANTS ISSUS DE MILIEUX MOINS FAVORISES ?	13
1.1. LE SENTIMENT D'APPARTENANCE A LA COMMUNAUTE UNIVERSITAIRE	14
1.1.1. Ancrage théorique	14
1.1.2. Éléments empiriques	16
1.2. LA MOTIVATION DES ETUDIANTS ET ETUDIANTES DE MILIEUX MOINS FAVORISES A L'UNIVERSITE	18
1.2.1. Adopter des buts de performance-évitement, délétère pour tous ?	20
1.2.1.1. Ancrage théorique	20
1.2.1.2. Éléments empiriques	21
1.2.2. Le milieu social d'origine comme déterminant de l'adoption des buts de performance-évitement : le rôle du processus de mobilité sociale ascendante	24
1.2.2.1. Ancrage théorique	24
1.2.2.2. Éléments empiriques	25
1.3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	28
2. MIEUX COMPRENDRE L'INFLUENCE DE LA POSITION SOCIALE D'UN INDIVIDU SUR SON ORIENTATION MOTIVATIONNELLE	29
2.1. VERS UNE PRECISION DU MODELE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT	29
2.1.1. Ancrage théorique	29
2.1.1. Éléments empiriques	31
2.1.1.1. Validité de construit de la traduction de l'échelle	32
2.1.1.1. Validité prédictive de la traduction de l'échelle des buts	34
2.1.1.2. Distinction de la mesure des buts de performance	36
Valeur sociale des buts de performance	36
Capacité prédictive de l'échelle standpoint	38
2.1.2. Conclusion intermédiaire	39
2.2. STATUT SOCIAL, STABILITE DE LA HIERARCHIE ET ORIENTATION MOTIVATIONNELLE	39
2.2.1. Ancrage théorique	39
2.2.2. Éléments empiriques	42

2.2.3.	Conclusion intermédiaire	47
2.3.	STATUT ET POUVOIR, DEUX STRATEGIES DISTINCTES POUR DES BUTS DISTINCTS ?	48
2.3.1.	Ancrage théorique	48
2.3.2.	Éléments empiriques	50
2.3.3.	Conclusion intermédiaire	54
3.	SYNTHESE ET CONCLUSION DU CHAPITRE	55
4.	PUBLICATIONS ASSOCIEES	58
4.1.	PUBLICATIONS PRESENTEES DANS LE CHAPITRE 1	58
4.2.	ARTICLES NON PUBLIES PRESENTES DANS LE CHAPITRE 1	58
4.3.	PUBLICATIONS CITEES MAIS NON PRESENTEES DANS LE CHAPITRE 1	59
CHAPITRE 2 — CONTRIBUER À LA SÉLECTION DANS UNE ÉCOLE POUR TOUS : QUEL IMPACT SUR LES ATTITUDES ENVERS L'ÉDUCATION INCLUSIVE ?		60
1.	EXAMEN DU LIEN ENTRE FONCTION DE SELECTION ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS A L'EGARD DE L'EDUCATION INCLUSIVE	62
1.1.	ANCRAGE THEORIQUE	62
1.2.	ÉLEMENTS EMPIRIQUES	65
1.3.	CONCLUSION INTERMEDIAIRE	69
2.	DES SOUTIENS INDIRECTS DU LIEN ENTRE FONCTION DE SELECTION ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS A L'EGARD DE L'EDUCATION INCLUSIVE ?	71
2.1.	LES VALEURS DES ENSEIGNANTS	71
2.1.1.	Ancrage théorique	71
2.1.2.	Éléments empiriques	74
2.1.3.	Conclusion intermédiaire	77
2.2.	UN SOUTIEN INDIRECT A L'HYPOTHESE D'INCOMPATIBILITE VIA LE REJET DES ELEVES LES PLUS ELOIGNES DE LA FORME SCOLAIRE ?	78
2.2.1.	Ancrage théorique	78
2.2.2.	Éléments empiriques	80
2.2.3.	Conclusion intermédiaire	89
3.	SYNTHESE ET CONCLUSION DU CHAPITRE	90
4.	PUBLICATIONS ASSOCIEES	92
4.1.	PUBLICATIONS PRESENTEES DANS LE CHAPITRE 2	92
4.2.	ARTICLES NON PUBLIES PRESENTES DANS LE CHAPITRE 2	92
4.3.	PUBLICATIONS CITEES MAIS NON PRESENTEES DANS LE CHAPITRE 2	93
CHAPITRE 3 — CONTRIBUER À LA SÉLECTION DANS UNE ÉCOLE POUR TOUS : PROJETS DE RECHERCHE SUR LES INTENTIONS DE COMPORTEMENTS, LES COMPORTEMENTS ET LES JUGEMENTS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS		94
1.	VERS DES COMPORTEMENTS PLUS INCLUSIFS ?	95
1.1.	ANCRAGE THEORIQUE	95
1.2.	ÉLEMENTS EMPIRIQUES	96

1.3.	CONCLUSION INTERMEDIAIRE	100
2.	ÉVALUATIONS DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP	101
2.1.	STEREOTYPES DE LA GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE ET DES ELEVES DE SEGPA	102
2.1.1.	Ancrage théorique	102
2.1.2.	Éléments empiriques	103
2.2.	LES ELEVES A BEP AU RISQUE DU <i>BACKLASH</i>	108
2.2.1.	Ancrage théorique	108
2.2.2.	Éléments empiriques	110
2.3.	CONCLUSION INTERMEDIAIRE	114
3.	SYNTHESE ET CONCLUSION	115
4.	PUBLICATIONS ASSOCIEES	117
4.1.	ARTICLES NON PUBLIES PRESENTES DANS LE CHAPITRE 3	117
4.2.	PUBLICATIONS CITEES MAIS NON PRESENTEES DANS LE CHAPITRE	117
CONCLUSION		118
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		122

Table des figures et tableaux

Figure 1 Représentation graphique d'une proposition de l'origine (partielle) des inégalités dans le système éducatif	9
Figure 2 Échelle de mesure du statut socio-économique perçu (traduction de Adler et al., 2000)	17
Figure 3 Lien indirect entre le milieu social des étudiants et leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire via le statut perçu	18
Figure 4 Performance aux matrices de raven en fonction du milieu social d'origine, de l'adoption des buts de performance-évitement et du niveau initial de compétences	23
Figure 5 Régulation de l'adoption des buts de performance-évitement en fonction du milieu social d'origine et du type de feedback reçu	28
Tableau 1 Liste des différents outils existants pour mesurer les buts d'accomplissement en français	32
Tableau 2 Items mesurant les buts d'accomplissement dans la perspective « standpoint » sur la compétence	33
Figure 6 Résumé des résultats de l'étude 2	36
Figure 7 Valeur sociale des buts de performance-approche (panel de gauche) et des buts de performance-évitement (panel de droite)	38
Figure 8 Adoption des buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) en fonction du statut et la perception de stabilité de la hiérarchie	43
Figure 9 Adoption des buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) en fonction du statut et de la stabilité de la hiérarchie	45
Figure 10 Adoption des buts de soi-approche (par comparaison aux buts de soi-évitement) en fonction de la perception de statut et de stabilité de la hiérarchie	47
Figure 11 Représentation des liens indirects entre le statut perçu, le pouvoir perçu et l'adoption des buts de performance-approche (par comparaison aux buts de performance-évitement) via la désirabilité sociale et l'utilité sociale accordées aux buts	52
Tableau 3 Tableau croisé entre les effectifs de participants ayant des attitudes positives ou négatives envers l'école inclusive et envers la fonction de sélection	67
Figure 12 Lien indirect entre l'adhésion à la fonction de sélection et les attitudes envers l'inclusion via les croyances en la méritocratie scolaire (étude 3 ; Khamzina et al., 2021)	68
Figure 13 Moyenne des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des participants en fonction du type de handicap des élèves	81
Tableau 4 Fréquences des choix (en %) pour l'éducation ordinaire ou spéciale en fonction du type de troubles	82
Figure 14 Moyenne des attitudes en fonction du statut des enseignants et du type de handicap des élèves	85
Figure 15 Moyenne des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants en fonction des difficultés des élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme	88
Figure 16 Présentation du matériel pédagogique pour lequel les enseignantes et enseignants devaient indiquer leurs intentions d'utilisation	98
Figure 17 Intentions des enseignantes et enseignants d'utiliser des supports adaptés ou non adaptés aux besoins de p. En fonction de la leçon ou de l'évaluation	99
Figure 18 Intentions des enseignantes et enseignants d'utiliser des supports adaptés ou non adaptés à destination de la classe entière en fonction de la leçon ou de l'évaluation	99
Tableau 5 Liste des caractéristiques stéréotypiques des élèves de segpa et des élèves en grande difficulté scolaire	107
Figure 19 Présentation des deux conditions expérimentales : évaluation avec ou sans rappel	111
Figure 20 Jugement de la compétence de l'élève selon ses besoins et l'évaluation réalisée	112
Figure 21 Synthèse des ajouts à la proposition d'origine	119

Introduction

En France, le système éducatif doit permettre, à tous les élèves y entrant, de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation, de s'insérer socialement ce, afin de pouvoir exercer sa citoyenneté (Art. L111-1 du Code de l'éducation). Le tout doit être fait dans les respects des particularités de chacun puisqu'il est établi que ce même système doit contribuer à l'égalité des chances et à la réduction des inégalités en matière de réussite scolaire et éducative. Pourtant, de telles inégalités existent et persistent. En effet, et pour ne citer qu'elles, les élèves issus de milieux moins favorisés continuent d'obtenir de moins bons résultats que leurs pairs issus de milieux plus favorisés (OCDE², 2019), et les élèves en situation de handicap, qui se trouvent être majoritairement eux-mêmes issus de milieux moins favorisés, ont moins d'opportunités de réaliser un parcours de scolarisation à l'école ordinaire par comparaison à leurs pairs ne faisant pas face à ce type de situation (Dauphin & Prouchandy, 2021).

Depuis le début de mon parcours de chercheur, comprendre ces inégalités m'anime. Dans mes premiers travaux de thèse – réalisés sous la direction de Céline Darnon et Delphine Martinot au sein de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand (2011-2014) – j'ai étudié celles touchant les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés évoluant à l'université. Les plus récents, ont davantage concerné les élèves dits à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP)³. En effet, depuis ma prise de poste en tant que maître de conférences à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Lille Nord de France en 2016, puis, à la suite de ma mutation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation Clermont-Auvergne en 2018, j'ai cherché à comprendre pourquoi certains enfants pouvaient voir leur parcours de scolarisation questionné en dépit d'une obligation légale.

Si la population étudiée a évolué au cours de ces dix dernières années, deux fils conducteurs se sont maintenus et guident toujours mon activité de recherche.

² Organisation de coopération et de développement économiques

³ Bien que les contours de ce terme soient relativement mal définis dans les textes officiels de l'Éducation nationale et la littérature scientifique (Desombre et al., 2013), il est commun d'admettre que le terme d'élèves à besoins éducatifs particuliers recouvre « non seulement les enfants qui peuvent être classés dans les diverses catégories de personnes handicapées, mais aussi ceux qui échouent à l'école pour toutes sortes d'autres raisons qui, on le sait, sont de nature à empêcher un enfant de progresser au mieux ». (OCDE, 2008, pp. 20-21).

Premièrement, j’ancre mes travaux dans des modèles et méthodes issus de la psychologie sociale tout en mobilisant des apports d’autres disciplines s’inscrivant elles aussi en Sciences de l’Éducation (par ex., la sociologie de l’éducation). Deuxièmement, je fais l’hypothèse qu’une partie de l’origine de ces inégalités se trouve dans les dynamiques compétitives qui peuvent exister dans nos sociétés et qui rejaillissent, notamment, au sein du système éducatif (Butera et al., 2022). Ainsi, celui-ci contribuerait, directement et indirectement, à la création et au maintien des inégalités en influençant à la fois ses usagers (c.-à-d. les élèves, les étudiants) mais aussi une partie de ses agents (c.-à-d. les enseignantes et les enseignants). Cette idée sera développée dans la partie qui suit.⁴

⁴ Dans cette note de synthèse, j’alternerai entre l’utilisation du « je » et du « nous ». Celle-ci devant servir à retracer mon parcours, il me semble opportun que les lecteurs et lectrices puissent correctement apprécier mon évolution. Toutefois les travaux présentés étant le fruit de collaborations, il me semble fondamental que cette dynamique collective, sans laquelle je n’aurais rien écrit, soit pleinement mise en avant.

1. La fonction de sélection du système éducatif à l'origine des inégalités entre les élèves ?

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

1.1. La double fonction du système éducatif

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

En France, cette double fonction semble bien ancrée. En effet, comme le rappelle Duru-Bellat (2019), le système actuel s'est construit sur l'école de Jules Ferry, à la fin du 19^e siècle, dans laquelle un ordre dual existait alors entre l'enseignement primaire, centré sur le fait de fournir une instruction de base, et l'enseignement secondaire (les collèges et lycées), plus prestigieux, destinés à former les élites. Si le premier accueille l'ensemble de la population, notamment à travers l'instauration de l'instruction obligatoire à l'âge de 6 ans, le second est réservé à une faible partie de celle-ci, les meilleurs, qui partagent la particularité

de venir quasi unanimement de milieux sociaux plus favorisés. Dans la première partie du 20^e siècle, cet ordre social, du fait des inégalités sociales qu'il maintient, sera rediscuté laissant émerger l'idée que l'accès aux plus hautes positions de l'État devait se faire sur la base de l'identification des enfants les plus méritants, indépendamment de leur milieu social d'origine. On parle alors d'« élitisme républicain ». Une nouvelle fois, conscient des inégalités importantes entre les élèves que génère ce principe, le système éducatif français tentera de se renouveler à travers la massification⁵ et « l'élévation continue du niveau culturel de la nation » (plan Langevin-Wallon, 1946). L'objectif est alors d'ouvrir la voie à une compétition plus juste pour les places les plus prestigieuses dans la société. Si cette idée de sélection semble s'être peu à peu effacée des textes officiels, elle continue toutefois d'infuser régulièrement les discours des responsables de notre pays laissant planer une certaine ambiguïté. En 1985, Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation en France, rappellera son attachement à l'élitisme républicain, tout en reconnaissant que le premier objectif de notre système n'était pas « de sélectionner les meilleurs », mais bien de « donner à tous les enfants une bonne formation de base car tous les enfants peuvent apprendre ». Plus récemment, Jean-Michel Blanquer, lui aussi ministre, a réaffirmé que l'objectif du système éducatif « est de porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite ». Selon Duru-Bellat (2019), le maintien de l'ambivalence autour de l'existence de la fonction de sélection tiendrait notamment au risque de voir s'effondrer « la valeur marchande des diplômes et l'appariement efficace entre formations et emplois » (p. 52).

⁵ La massification correspond notamment à l'accès plus important d'une partie de la population à un niveau de qualification élevé, auparavant « réservé » à des élèves venant principalement de milieux sociaux favorisés.

Notre système éducatif, bien que pensé et promu comme étant avant tout un lieu où l'on acquiert des savoirs, participerait donc à cette compétition globalisée ce qui ne semble pas sans conséquence sur la réussite et la participation des uns et des autres⁶.

1.2. La sélection, catalyseur des inégalités ?

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

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

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

⁶ Je souhaite avertir ici les lectrices et lecteurs que si je semble tenir pour acquis l'existence de la fonction de sélection dans le système éducatif français, celle-ci n'est pas officiellement présente dans l'enseignement primaire et secondaire. En effet, le mot sélection (dans l'acception admise ici) n'apparaît dans le code de l'éducation qu'à l'article L612-3 à propos de l'entrée à l'université. La définition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture visait précisément à assurer que tous les élèves terminent leur scolarité avec un niveau minimal. Pour s'en assurer, les professeurs sont invités à utiliser des modalités d'évaluation privilégiant « une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves », « l'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser » (Eduscol, 2016). Ainsi, même si je défends que la sélection existe dans le système éducatif français, j'invite les lectrices et lecteurs à prendre connaissance de mes propos avec la prudence nécessaire.

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

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

1.3. Évoluer dans un environnement sélectif

L'organisation en termes de sélection au niveau *macro* (c.-à-d. le système éducatif) n'est pas sans conséquences au niveau *micro* (c.-à-d. la classe). En effet, tout en étant bien bien conscients de son existence⁷ (voir par ex. Darnon et al., 2009 pour les étudiants ; Khamzina et al., 2021 pour les enseignants), usagers et agents du système doivent s'en accommoder. En conséquence, évoluer dans un tel environnement à des répercussions au niveau individuel.

1.3.1. Vivre la sélection en tant qu'élèves ou étudiants

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

Jury, Smeding, et Darnon (2015a), au cours d'une étude expérimentale, ont ainsi demandé à des étudiantes et étudiants de compléter une tâche d'arithmétique. Préalablement, il leur était rappelé que l'université avait soit pour but d'identifier les étudiants les meilleurs (activation de la fonction de sélection), soit de les former toutes et tous

⁷ Sans pour autant la soutenir.

(activation de la fonction de formation). Lorsque la fonction de sélection était rendue saillante, les performances des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés étaient moins bonnes que celles de leurs camarades de milieux plus favorisés ; une différence qui n'apparaissait pas dans la condition formation (pour des résultats similaires, voir Smeding et al., 2013 ; pour un effet similaire chez les garçons et les filles, voir Souchal et al., 2014). Ces différences de performances pourraient trouver une partie de leur origine dans les buts que poursuivent les étudiantes et étudiants⁸. En effet, même si ceux-ci ne sont que modérément associés à la performance académique (Huang, 2012), il n'en reste pas moins que le contexte de sélection (ou plus largement de compétition) influence les buts adoptés. Jury, Smeding, Court et Darnon (2015) avaient déjà montré qu'étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés adoptaient davantage des buts de performance-évitement (un type de buts associés négativement à la performance académique dans la littérature, Huang, 2012) que leurs pairs issus de milieux plus favorisés dans le contexte sélectif de l'université. Néanmoins, l'activation de la fonction de sélection par rapport à une condition contrôle ou la fonction de formation rend le fait de réussir mieux que les autres particulièrement saillant et favorise l'adoption des buts correspondants chez tous les étudiantes et étudiants (c.-à-d. les buts de performance-approche, Darnon et al., 2009; Jury, Darnon, et al., 2017). Ces résultats montrent également que les étudiantes et étudiants adoptent ces buts car ils projettent que cela leur permettra d'être bien vus par leurs enseignants. Évoluer dans un environnement sélectif amène donc les usagers à moduler leurs comportements en fonction des autres. Hayek et al. (2015, 2017) ont montré que la perspective d'une note (et donc d'une comparaison avec les autres étudiantes et étudiants), par comparaison à une condition neutre, pouvait réduire la qualité d'un travail coopératif en termes de partage d'informations, d'interactions ou de performance (pour des résultats similaires voir Toma & Butera, 2009, 2015). Même si cela n'a pas toujours été démontré, il est plus que probable que les effets délétères de la sélection et de la compétition en termes de performance et de motivation touchent prioritairement les élèves/étudiants les plus vulnérables dans le système (voir par ex., Di Stasio et al., 2016). Les travaux menés chez les enseignants et enseignantes tendent également à soutenir cette hypothèse.

⁸ Des éléments de définition des buts d'accomplissement seront présentés dans le chapitre 1.

1.3.2. Contribuer à la sélection en tant qu'enseignant

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

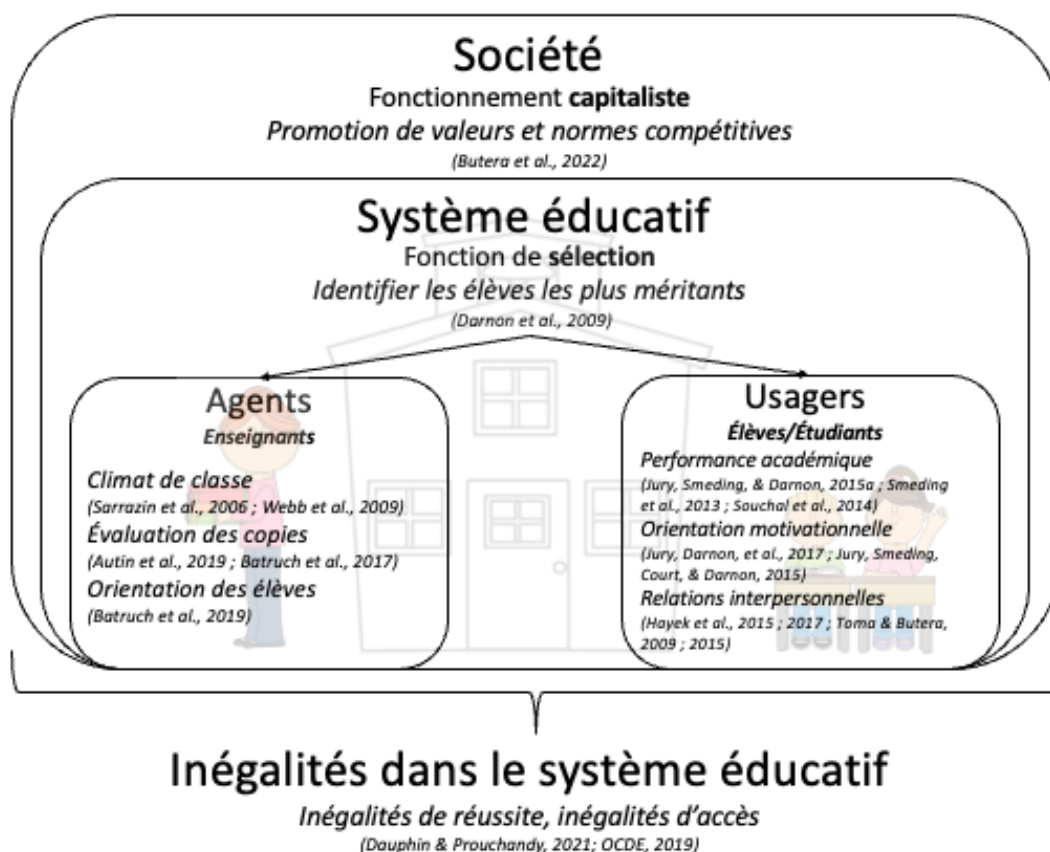
Dans des travaux relativement anciens, Kruglanski et Freund (1983) avaient déjà montré que de futurs enseignants et enseignantes pouvaient évaluer distinctement une même copie selon qu'elle était présentée comme étant réalisée par un élève venant d'un groupe majoritaire ou d'un groupe minoritaire. Dans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

technique). De telles disparités entre élèves issus de milieux sociaux contrastés étaient d'autant plus susceptibles de se produire que la fonction de sélection du système éducatif était rendue saillante (par comparaison à l'activation de la fonction de formation).

Comme le résume la figure 1 placée ci-dessous, les éléments présentés ici peuvent donc amener à poser que la fonction de sélection jouerait un rôle dans la production des inégalités dans le système scolaire en influençant à la fois le fonctionnement des enseignants mais aussi celui des élèves et étudiants. À travers la présentation de travaux réalisés depuis la fin de la thèse, la présente synthèse aura pour objectif de nourrir cette proposition tant au regard des étudiantes et étudiants (Chapitre 1) que des enseignants et enseignantes (Chapitres 2 et 3).

Figure 1

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



2. Organisation de la note de synthèse

Dans un premier chapitre, je présenterai le fruit des travaux réalisés au cours de mes expériences postdoctorales réalisées sous la direction de Céline Darnon (Université Clermont Auvergne), Andrew J. Elliot (Université de Rochester, USA), Gabriel Mugny et Alain Quiamzade (Université de Genève, Suisse). J'ai notamment cherché à comprendre l'impact du fait d'appartenir à un groupe minoritaire au sein d'un système sélectif sur le fonctionnement psychologique des individus. Je me suis intéressé plus particulièrement à la manière dont les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés, par comparaison à leurs pairs issus de milieux plus favorisés, font l'expérience de l'université à travers leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Puis, dans la prolongation des travaux de thèse, j'aborderai les buts d'accomplissement qu'étudiantes et étudiants poursuivent (Elliot & Hulleman, 2017). En outre, sortant du contexte spécifique de l'université, je présenterai des travaux dans lesquels j'ai essayé de mieux cerner comment les particularités du système et de la position de l'individu contribuent également à modeler l'orientation motivationnelle en fonction des différents types de buts existants.

Dans un second chapitre, je présenterai des travaux reflétant mon évolution professionnelle tant du point de vue institutionnel (c.-à-d. recrutement en tant que maître de conférences) que du point de vue des pratiques (c.-à-d. adoption de pratiques de recherche pour une science ouverte et reproductible). Dans ceux-ci, j'ai voulu identifier comment la fonction de sélection du système académique contribue à produire des inégalités en modelant les attitudes que les enseignants peuvent avoir à l'égard de la participation de tous et toutes au sein du système éducatif. Les recherches qui seront présentées dans ce chapitre sont le fruit du développement de nouvelles collaborations impliquant principalement Caroline Desombre (Université de Lille), Odile Rohmer (Université de Strasbourg) et Marie-Christine Toczek-Capelle (Université Clermont-Auvergne) mais aussi de mes premières expériences d'encadrement : Anne-Laure Perrin, étudiante en thèse en co-direction avec Caroline Desombre, Natacha Serour, étudiante en thèse en co-direction avec Marie-Christine Toczek-Capelle et Kamilla Khamzina, postdoctorante.

Dans un troisième chapitre, fort des limites identifiées dans le précédent, je présenterai mes projets de recherches davantage centrées sur le jugement, les intentions de comportement, ou même certains comportements d'enseignants et enseignantes à l'égard des élèves à BEP (par ex., l'activité de notation). Si certains de ces projets sont déjà bien lancés, l'objectif de ce chapitre sera également de mettre en exergue comment la psychologie sociale, au sein d'une approche interdisciplinaire en sciences de l'éducation, peut encore contribuer à éclairer la compréhension des phénomènes.

Enfin, je proposerai dans une partie conclusive de synthétiser les différents éléments présentés et d'évoquer les défis qu'il me reste à relever afin de pouvoir m'engager pleinement et efficacement dans la direction de programmes de recherche.

Chapitre 1 — Évoluer dans un système sélectif quand on appartient à un groupe minoritaire.

Le système éducatif, à travers son fonctionnement, contribuerait de manière significative aux inégalités entre les élèves et les étudiants selon que ceux-ci appartiennent à des milieux plus ou moins favorisés socialement et économiquement (Jury, Smeding, Aelenei, et al., 2017; Jury, Smeding, Stephens, et al., 2017). Dans ce premier volet de mon travail de recherche, et plus particulièrement dans la première partie, je souhaitais identifier plus finement les fonctionnements psychologiques différenciés des étudiantes et étudiants selon leur groupe d'appartenance et ce, dans le système sélectif que peut représenter l'université. Je me suis intéressé plus particulièrement à la manière dont les étudiants issus de milieux moins favorisés font l'expérience de l'université à travers leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire (Jury, Aelenei, et al., 2019) ou bien aux buts qu'elles et ils adoptent. Touchant ce dernier point, je souhaitais comprendre comment les buts de performance-évitement adoptés par les étudiants pouvaient prédire les performances académiques en fonction de leur milieu social d'origine (Bruno et al., 2019; Darnon et al., 2018) et comment cette dernière, dans un contexte de mobilité sociale, pouvait influencer l'adoption de ces buts (Jury et al., 2018).

Dans une seconde partie, et afin de saisir de manière plus fine comment la position sociale d'un individu pouvait être associée à sa motivation au sein d'un environnement sélectif, je présenterai des travaux réalisés en dehors du contexte spécifique du système éducatif. En effet, dans ceux-ci, j'ai essayé de mieux cerner comment les particularités du système d'une part, en termes de stabilité de la hiérarchie notamment (Jury, Quiamzade, et al., 2019 ; Jury & Quiamzade, en cours), et les particularités de la position sociale d'autre part, en termes de statut et pouvoir (Jury & Elliot, en cours), contribuent à modeler l'orientation motivationnelle des individus, ce, en fonction des différents types de buts existants (Jury & Darnon, en cours).

1. Quelle expérience du système universitaire pour les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés ?

Dans une revue (Jury, Smeding, Stephens, et al., 2017), forts du constat de l'échec plus important des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés à l'université (Stephens et al., 2014), nous nous sommes interrogés sur les barrières psychologiques au succès de ces étudiants à l'université. Nous en avons relevé un certain nombre en termes d'émotions, de perception de soi, d'identité, ou de motivation.

En nous appuyant sur différents travaux de la littérature internationale (peu de travaux scientifiques étant disponibles en France sur la question), nous avons pu pointer que les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés sont plus prompts à faire l'expérience d'émotions négatives dans le contexte universitaire par rapport à leurs camarades issus de milieux plus favorisés. Ils expriment un ressenti de dépression plus important (Stebleton et al., 2014; Steptoe et al., 2007; Wang & Castañeda-sound, 2008) et, de manière concomitante, un niveau de bien-être plus faible (Jenkins et al., 2013; Padgett et al., 2012). En outre, ils indiquent avoir moins d'occasions de parler et d'échanger sur ces expériences négatives (Barry et al., 2009) et finissent par se sentir coupables d'être à la place qu'ils occupent (Covarrubias et al., 2015). L'ensemble de ces émotions négatives finit nécessairement par dépasser le stade du ressenti psychologique et se traduit également dans des niveaux de cortisol⁹ dans le sang plus élevés particulièrement lorsque le contexte universitaire (et son fonctionnement) est rendu saillant (John-Henderson et al., 2014; Stephens, Townsend, et al., 2012).

L'un des plus gros défis auxquels font face les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés à l'université renvoie, de manière reliée, à la dimension identitaire. En effet, en entrant dans le système universitaire, ces étudiants éprouvent un sentiment de « *out of field experience* » comme ont pu qualifier certains sociologues (Reay et al., 2009, p. 110). Dit autrement, elles et ils feraient l'expérience d'un sentiment de déconnexion entre leur identité et le bagage culturel hérité de leur milieu d'appartenance et l'environnement de l'université plus prompt à valoriser certaines caractéristiques des milieux favorisés (par ex. en termes de valeurs, Stephens, Fryberg, et al., 2012). Ce décalage culturel (Stephens, Fryberg, et al., 2012;

⁹ Une hormone sécrétée de manière importante et continue par les personnes ressentant un stress chronique

Stephens, Townsend, et al., 2012) expliquerait pourquoi ils auraient tant de difficultés à embrasser leur nouvelle identité d'étudiants à l'université (Aries & Seider, 2005; Hinz, 2016; Lee & Kramer, 2013; Moschetti & Hudley, 2015; Reay et al., 2009, 2010) et pourquoi ils rapportent régulièrement ne pas s'y sentir à leur place (Harackiewicz et al., 2014; Ostrove & Long, 2007; Pittman & Richmond, 2007; Rubin, 2012; Soria & Stebleton, 2013).

Sur la base de l'identification de ces difficultés, nous avons voulu, dans une première série d'études (Jury, Aelenei, et al., 2019), comprendre spécifiquement comment ce lien entre milieu social d'origine et sentiment d'appartenance à la communauté universitaire pouvait s'expliquer et avons proposé de nous intéresser à la question du statut perçu des étudiants.

1.1. Le sentiment d'appartenance à la communauté universitaire

1.1.1. Ancrage théorique

Le besoin de se sentir connecté aux autres est un aspect fondamental (Baumeister & Leary, 1995) et a des répercussions importantes sur notre fonctionnement psychologique (Allen & Kern, 2017) et notre santé physique (Cohen & Janicki-deverts, 2009). Dans le contexte académique, ce sentiment d'appartenance à la communauté apparaît lié à la réussite académique, le sentiment d'efficacité personnelle, le bien-être ou encore la motivation intrinsèque (Freeman et al., 2007; Ostrove & Long, 2007; Pittman & Richmond, 2007; Stebleton et al., 2014; Walton & Cohen, 2007, 2011). La recherche portant sur les déterminants de ce sentiment d'appartenance a montré que si des caractéristiques individuelles pouvaient être impliquées (par ex., l'estime de soi, Ma, 2003), l'appartenance à certains groupes sociaux pouvait l'être également. Toutes choses étant égales par ailleurs, les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés indiquent ressentir un moindre sentiment d'appartenance à la communauté universitaire que celles et ceux issus de milieux plus favorisés (Kim & Sax, 2009; Ostrove & Long, 2007; Reay et al., 2009; Rubin, 2012; Soria & Stebleton, 2013; Stebleton et al., 2014).

Ce moindre sentiment d'appartenance trouverait notamment son origine dans les plus faibles ressources économiques, matérielles, sociales ou personnelles des étudiantes et étudiants issus de milieux plus favorisés. Des travaux antérieurs ont montré que comparativement à leurs pairs, ces derniers doivent avoir un emploi en plus d'étudier et sont moins investis dans la vie de la communauté universitaire (Rubin & Wright, 2015, 2017). Néanmoins, et de manière reliée à l'analyse faite par Kraus et collègues (2012), nous pensions

qu'au-delà de ces accès différenciés aux ressources, la différence en termes de sentiment d'appartenance ne pouvait se comprendre qu'en considérant également les dynamiques structurelles de notre société (Kraus & Park, 2017). Plus précisément, nous défendons l'idée que la manière de penser des individus issus de milieux sociaux contrastés étant façonnée par notre organisation sociale (Kraus et al., 2012 ; voir aussi Goudeau et al., 2017), les étudiantes et étudiants développeraient des manières de penser qui justifieraient et contribueraient à reproduire les hiérarchies au sein desquelles elles et ils évoluent (Jost et al., 2004). Aussi, proposons-nous que la différence de sentiment d'appartenance puisse trouver son origine dans les statuts qui sont traditionnellement associés aux individus en fonction de leur milieu social d'origine.

Dans nos sociétés organisées verticalement, un individu qui cherche à atteindre le sommet de la hiérarchie peut mobiliser différentes stratégies (Anderson et al., 2015; Cheng et al., 2013). Démontrer des compétences et des savoirs valorisés par le groupe dans lequel on évolue est l'une d'entre elles (Maner, 2017). À l'université, ces compétences et savoirs renvoient nécessairement aux compétences académiques ou encore à l'intelligence (Maner, 2017). Un étudiant ou une étudiante qui voudra obtenir un statut élevé dans la hiérarchie devra voir ses compétences reconnues par les autres (enseignants comme étudiants)¹⁰.

Or, nous savons que les groupes supposément placés au bas de l'échelle sociale souffrent d'un manque de reconnaissance par comparaison avec ceux qui se trouvent au sommet (Fiske, 2010). Les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés sont donc stéréotypiquement considérés comme moins compétents que les autres (Durante & Fiske, 2017) ce qui amène à des évaluations de moindres performances de la part des enseignants (Autin et al., 2019; Batruch et al., 2017), de leurs pairs (Jonsson & Beach, 2015) et même d'eux-mêmes (Ivcevic & Kaufman, 2013). En outre, les élèves issus de milieux moins favorisés sont aussi moins appréciés et moins choisis comme amis que leurs pairs issus de milieux plus favorisés (Shutts et al., 2016). Pris ensemble, ces éléments nous ont amenés à formuler l'hypothèse que les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés seraient conscients de cette moindre reconnaissance et ressentiraient un moindre statut par rapport

¹⁰ Le niveau de reconnaissance attribué à un individu par autrui en raison de ses qualités ou de ses performances est aussi appelée *prestige* dans la littérature (pour une revue voir Blader & Chen, 2014). Pour des questions de fluidité dans le manuscrit, je conserverai néanmoins l'appellation statut (perçu).

à ceux et celles issus de milieux plus favorisés, particulièrement dans le contexte universitaire où leur identité peut être mise à mal (Jury, Smeding, & Darnon, 2015a).

Enfin, au regard des résultats ayant indiqué que les individus percevant de la reconnaissance dans les yeux d'autrui ou qui sont réassurés par rapport à leur identité sont ceux qui ressentent un sentiment d'appartenance élevé (voir Cheng et al., 2010; Destin et al., 2017), nous avons fait l'hypothèse que le statut perçu des étudiants pourrait contribuer à expliquer le lien entre milieu social d'origine et sentiment d'appartenance à l'université. Plus précisément, nous nous attendions à ce que les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés par comparaison à leurs pairs issus de milieux plus favorisés expriment un moindre sentiment d'appartenance à la communauté universitaire et un moindre statut perçu. En outre, plus le statut perçu serait faible, plus le sentiment d'appartenance devait l'être également. Trois études corrélationnelles ont été réalisées pour tester cette hypothèse d'effet indirect.

1.1.2. Éléments empiriques

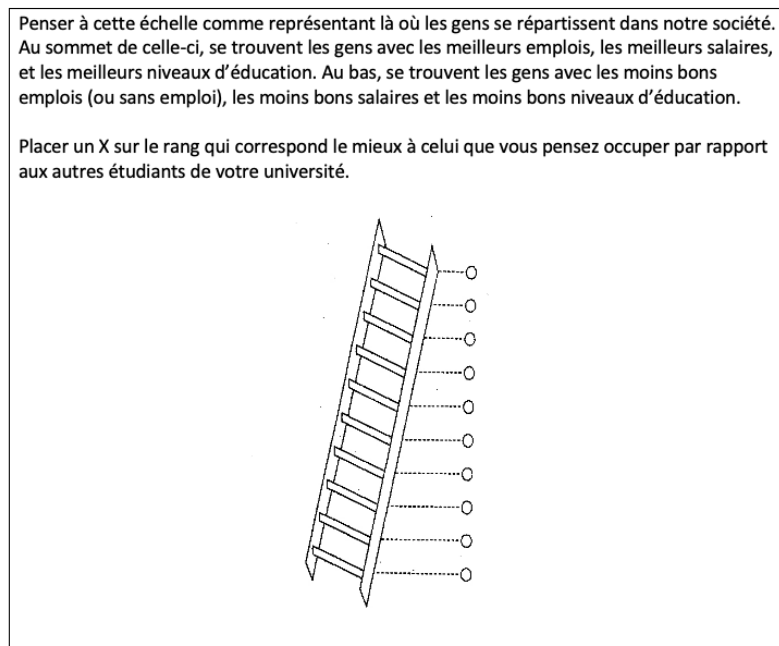
Dans ces trois études, des étudiantes et étudiants d'une université américaine et d'une université chinoise ($N_{E1} = 235$; $N_{E2} = 327$; $N_{E3} = 394$) ont été invités à compléter des questionnaires en ligne. Pour mesurer leur milieu social d'origine, nous leur avons demandé de compléter une échelle de statut socio-économique perçu (Adler et al., 2000). Cette échelle (voir figure 2) demande aux participants d'indiquer où ils pensent se situer sur une échelle en 10 rangs dans laquelle les plus élevés représentent les gens avec les meilleures rémunérations, les meilleurs niveaux de diplômes et les meilleurs emplois par rapport aux autres¹¹. La mesure du statut perçu était extraite de celle développée par Cheng et al. (2010). Pour neuf items (par ex., « Je suis tenu en haute estime par les autres » ; « Mes talents et habiletés sont reconnus par les autres »), les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle en 7 points. Enfin, concernant notre variable dépendante, les

11 Cette étude ayant pour objectif notamment d'étudier le lien entre le milieu social et le sentiment d'appartenance dans deux pays très distincts (c.-à-d. Chine et États-Unis), il nous a semblé plus opportun d'utiliser un indicateur subjectif de milieu social plutôt qu'objectif. En effet, les systèmes d'éducation étant très différents entre ces deux pays, les comparaisons en fonction du niveau d'éducation des parents, telles que classiquement mobilisées dans la littérature et ci-après, n'auraient peut-être pas eu le sens escompté.

participants devaient compléter une échelle en 7 points¹² développée par Walton et Cohen (2007) mesurant, en 17 items, le sentiment d'appartenance à la communauté universitaire (par ex., « Je me sens à ma place à [nom de l'université] » ; « Je me sens confortable à [nom de l'université] »).

Figure 2

Échelle de mesure du statut socio-économique perçu (traduction de Adler et al., 2000)

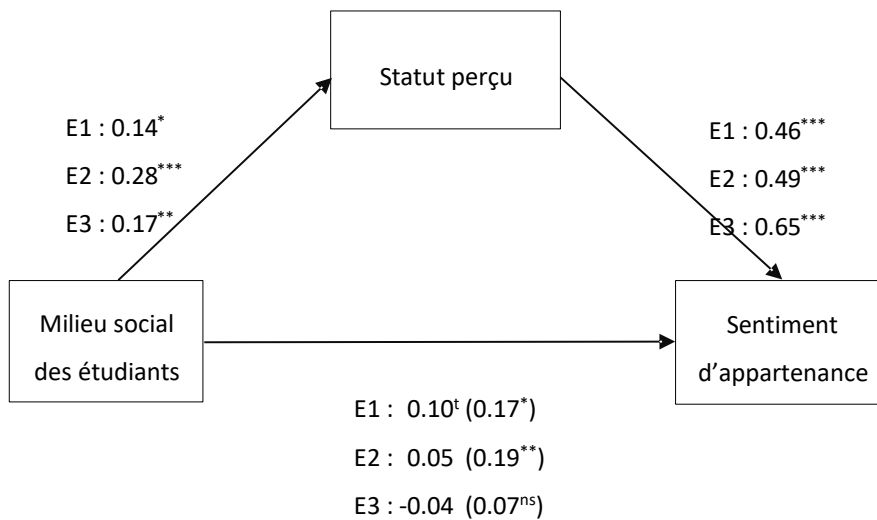


Comme l'illustre la figure 3 ci-dessous, les résultats indiquent, dans les trois études, un lien indirect entre le milieu social des participants et leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire *via* le statut perçu. Dit autrement, il semble que les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés se sentent moins appartenir à la communauté universitaire que leurs pairs issus de milieux plus favorisés parce qu'elles et ils se sentent moins reconnus par les autres dans cet environnement. Il est à noter que cet effet apparaît indépendamment du niveau de compétence académique réel des participants (*cf.* études 2 et 3) ou encore de la mise en évidence de l'appartenance groupale des participants (étude 3).

¹² L'étude 3 s'étant déroulé auprès d'étudiants chinois, toutes les mesures ont été traduites une première fois en mandarin par la chercheuse impliquée dans le projet et ensuite traduites à nouveau en anglais par deux autres chercheurs bilingues. Ces items retraduits ont été comparés aux originaux par un quatrième expert afin d'être validés.

Figure 3

Lien indirect entre le milieu social des étudiants et leur sentiment d'appartenance à la communauté universitaire via le statut perçu.



Note. Les valeurs entre parenthèses indiquent l'effet total du milieu social d'origine des étudiants sur le sentiment d'appartenance. E1 : Étude 1, E2 : Étude 2, E3 : Étude 3. ^{ns} $p > .10$, ^t $p < .10$, * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

Si la nature corrélacionnelle des données présentées ici incite à la prudence quant aux conclusions que l'on peut formuler, il nous semble néanmoins que ces résultats permettent de corroborer un fait déjà bien établi dans la littérature (c.-à-d. le moindre sentiment d'appartenance des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés, Ostrove & Long, 2007; Rubin, 2012; Soria & Stebleton, 2013) tout en offrant une meilleure compréhension de celui-ci. Dans la partie suivante, je propose de nous intéresser à une autre barrière à la pleine réalisation des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés dans le contexte universitaire : la motivation¹³.

1.2. La motivation des étudiants et étudiantes de milieux moins favorisés à l'université

Dans de précédents travaux (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015; Sommet et al., 2015), nous avons mis en évidence que le milieu social d'origine des étudiantes et étudiants pouvait être relié à leur motivation et notamment aux buts qu'elles et ils adoptent face aux tâches universitaires.

¹³ La motivation a été très largement étudiée par le prisme de deux théories : l'auto-détermination et les buts d'accomplissement. Dans ce travail, j'ai fait le choix de mobiliser la seconde.

La théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Hulleman, 2017) propose que, lorsque leurs compétences sont en jeu, les individus puissent adopter différents types de buts qui vont alors guider la direction et l'intensité de leurs comportements. Le modèle théorique spécifie que, selon le standard de définition de la compétence (c.-à-d. la tâche, soi ou autrui, Elliot et al., 2011), les individus peuvent adopter des buts dits de maîtrise ou de performance qui peuvent être orientés soit vers l'approche de la compétence, soit vers l'évitement de l'incompétence. Ce modèle définit traditionnellement quatre types de buts qui ont des conséquences et des antécédents bien distincts (pour une revue, voir Moller & Elliot, 2006) : les buts de maîtrise-approche se traduisent par la volonté de maîtriser la tâche à réaliser, sans erreurs, ou la volonté de progresser dans celle-ci ; les buts de maîtrise-évitement se traduisent par la volonté de ne pas mal faire la tâche, ou de ne pas régresser dans celle-ci ; les buts de performance-approche se traduisent par la volonté de démontrer sa compétence dans la tâche par rapport à autrui ; enfin, les buts de performance-évitement se traduisent par la volonté de ne pas démontrer une moindre compétence dans la tâche par rapport à autrui¹⁴.

Dans la littérature portant sur les buts d'accomplissement, les buts de performance-évitement occupent une place à part : ils sont *quasi* unanimement reconnus pour leurs effets délétères pour l'individu qui les adopte. Plus précisément, au niveau académique, leur adoption est associée à des stratégies d'apprentissage inefficaces telles que l'apprentissage de surface ou à la désorganisation (Coutinho & Neuman, 2008; Darnon & Butera, 2005; Elliot & McGregor, 2001; Howell & Watson, 2007), l'autohandicap (Lovejoy & Durik, 2010), la non-recherche d'aide (Karabenick, 2004 ; Roussel et al., 2011), une diminution de la motivation intrinsèque à réaliser la tâche (Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011) ou encore le ressenti d'émotions négatives (Pekrun et al., 2006). Enfin et de manière plus problématique, l'adoption de ce type de buts est associée à de mauvaises performances académiques dans le sens où plus un individu poursuit ce type de buts, moins il obtient de bons résultats (Huang, 2012, Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014). En matière d'antécédents, il n'est donc pas

¹⁴ Si cette typologie a évolué au cours de dernières années (Elliot et al., 2011; Korn & Elliot, 2016), les spécifications des buts ou le recours à leurs sous-dimensions n'empêchent pas un consensus conceptuel autour de ces quatre buts. Pour des questions de clarté, je l'utiliserai avant de la spécifier dans la seconde partie de ce chapitre.

surprenant que des déterminants individuels tels que la peur de l'échec (Elliot & Church, 1997), le neuroticisme (Bipp et al., 2008) ou bien encore un sentiment de moindre compétence (Cury et al., 2006) soient associés à l'adoption de ce type de buts.

Dans les sections qui suivent, je présente les travaux dans lesquels nous avons investigué le rôle modérateur que le milieu social d'origine peut jouer quant au lien entre l'adoption des buts de performance-évitement et la performance académique (Bruno et al., 2019 ; voir aussi Darnon et al., 2018). Enfin, dans la prolongation des travaux de thèse réalisés, je reviendrai sur le rôle déterminant que peut jouer le milieu social d'origine en tant qu'antécédent de l'adoption des buts de performance-évitement (Jury et al., 2018).

1.2.1. Adopter des buts de performance-évitement, délétère pour tous ?

1.2.1.1. Ancrage théorique

Une question centrale dans la théorie des buts d'accomplissement renvoie au fait de savoir quels types de buts facilitent ou nuisent à la réussite. De très nombreux auteurs ont cherché à comprendre les effets de chacun des types de buts et à connaître les conditions dans lesquelles ces derniers se produisent (pour des méta-analyses, voir Huang, 2012 ; Hulleman et al., 2010 ; Van Yperen et al., 2014). Touchant les buts de performance-évitement, il a été montré que leur effet négatif sur la performance pourrait varier selon la mesure employée (Hulleman et al., 2010), le domaine d'accomplissement (Van Yperen et al., 2014), la culture de l'individu (King, 2016) ou le genre de la personne (Chalabaev et al., 2012). Dans l'étude que nous avons menée (Bruno et al., 2019), nous souhaitons spécifiquement interroger le rôle modérateur du milieu social d'origine de l'individu (pour une proposition similaire, voir Huang, 2012 ; pour des résultats portant sur l'effet modérateur du milieu social d'origine sur le lien buts de maîtrise-approche et buts de performance-approche avec la performance académique, voir Darnon et al. 2018).

D'après Elliot (1999), les buts de performance-évitement sont délétères pour la performance en raison d'une projection d'échec faite par l'individu qui limiterait ses ressources affectives et cognitives pour faire face à la tâche. Les individus qui poursuivent des buts de performance-évitement construiraient les situations d'accomplissement comme des menaces parce qu'ils percevraient les demandes situationnelles comme dépassant leurs propres ressources (Chalabaev et al., 2009). Ainsi, dans un environnement menaçant comme peut l'être l'université (Jury, Smeding & Darnon, 2015a), une étudiante ou un étudiant issu

d'un milieu moins favorisé, déjà déficitaire en termes de ressources par rapport à un pair issu d'un milieu plus favorisé (Kraus et al., 2012), pourrait alors être d'autant plus exposé à l'effet délétère de ces buts.

En outre, nous faisons l'hypothèse que, parmi les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés, les plus compétents seraient encore plus à risque de faire face à ces conséquences négatives par rapport à leurs pairs moins compétents. En effet, comme nous le développerons plus loin, si arriver à l'université est un premier accomplissement, y réussir représente le niveau au-dessus (Destin & Debrosse, 2017). En étant sur le point de réussir mieux que leurs parents, les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés s'engagent dans un processus de mobilité sociale ascendante que l'on sait particulièrement coûteux (Amiot et al., 2010 ; Jetten et al., 2008), et à une menace identitaire qui leur faut réguler (Destin & Debrosse, 2017). Pris ensemble, ces éléments nous ont alors amenés à faire l'hypothèse que les buts de performance-évitement devraient prédire négativement les performances des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés par comparaison à leurs pairs issus de milieux plus favorisés, ce, particulièrement lorsqu'elles et ils sont compétents.

1.2.1.2. *Éléments empiriques*

Une étude en laboratoire a été réalisée pour tester ces hypothèses. Après une analyse de puissance *a priori*, 231 étudiants (sur les 191 requis) d'une université française ont été recrutés pour participer à notre étude en échange de crédits expérimentaux. L'expérience était présentée comme faisant partie d'une étude nationale sur la réussite à l'université, les participants étaient reçus par groupe de 5. L'étude démarrait par le report du niveau scolaire le plus élevé atteint par les parents du participant. De manière congruente avec la littérature (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015 ; Jury, Smeding, & Darnon, 2015a ; Stephens, Fryberg, et al., 2012), les participants dont au moins un parent avait obtenu un diplôme post-bac étaient reconnus comme issus de milieux plus favorisés (soit 124 d'entre eux), les autres étaient considérés comme issus de milieux moins favorisés (soit 106 d'entre eux). Après cette première mesure, les participants devaient compléter deux mesures des buts de performance-évitement. La première était une traduction de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001, validée par Darnon & Butera, 2005) et demandait aux participants d'indiquer leur degré d'accord avec 3 items (par ex., « Ma peur d'échouer est souvent ce qui me motive », « Je veux

juste éviter d'échouer dans mes études ») sur une échelle en 7 points. La seconde (Elliot & Murayama 2008, traduite pour les besoins de l'étude) était une mesure révisée de la première rendant plus saillante la dimension comparative de ce type de buts. Il y avait également 3 items (par ex., « Mon but est d'éviter de faire pire que les autres. »).

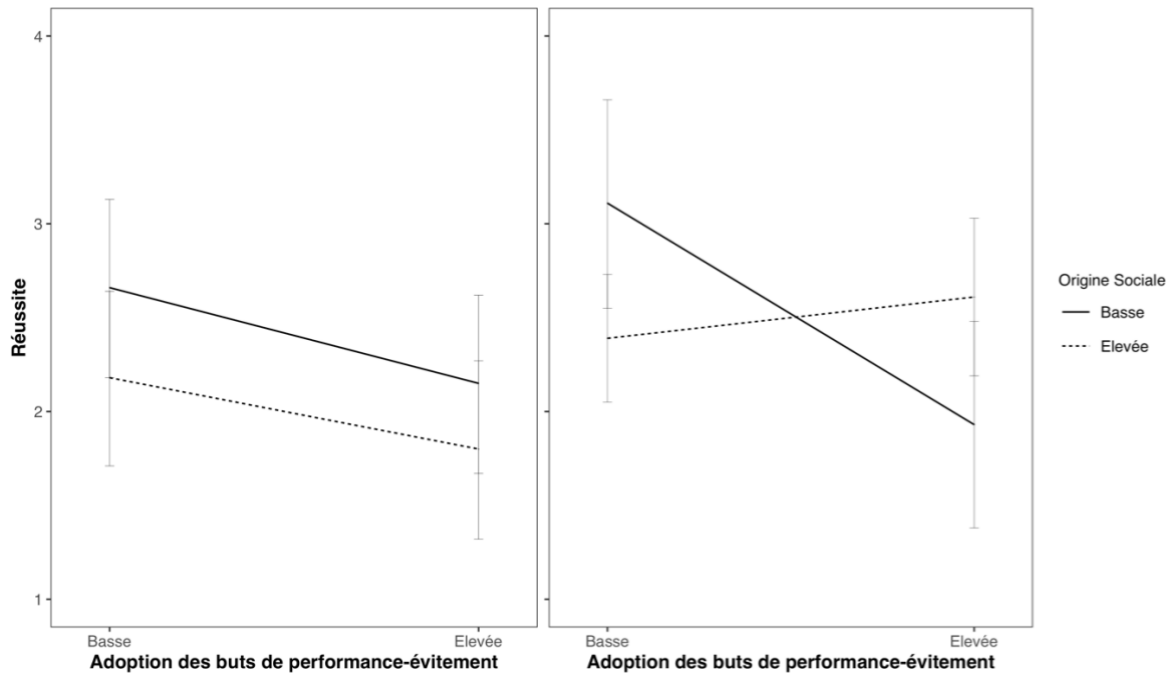
Les participants étaient ensuite invités à réaliser une version courte de la tâche des matrices progressives de Raven (Arthur & Day, 1994) présentée comme nécessitant des compétences essentielles pour réussir à l'université. Après 5 matrices, ils recevaient un feedback¹⁵ et complétaient 6 matrices supplémentaires. À la fin de la tâche, un indicateur de niveau initial (c.-à-d. la moyenne obtenue des participants au baccalauréat) était récolté.

Les résultats de l'analyse de régression impliquant la première mesure des buts de performance-évitement confirment un effet d'interaction entre l'adoption de ces buts et le milieu social d'origine des étudiants, effet qui tend lui-même à être qualifié par le niveau initial des participants. Comme l'indique la figure 4 placée ci-dessous, les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés les plus compétents seraient celles et ceux pour lesquels les buts de performance-évitement auraient l'effet le plus délétère sur les performances, par comparaison à leurs pairs issus de milieux plus favorisés. Néanmoins, ces résultats doivent être considérés avec prudence car ils ne sont pas pleinement répliqués avec la seconde mesure des buts de performance-évitement.

¹⁵ Pour les besoins de l'étude, deux types de feedback étaient aléatoirement donnés aux participants. Cette manipulation expérimentale n'ayant pas produit de différence ici, je ne la développerai pas davantage. J'invite néanmoins les lecteurs intéressés à consulter l'article afin d'y retrouver toutes les informations nécessaires.

Figure 4

Performance aux matrices de Raven en fonction du milieu social d'origine, de l'adoption des buts de performance-évitement et du niveau initial de compétences



Note. Le panel de gauche représente l'interaction milieu social d'origine/adoption des buts de performance-évitement à un faible niveau de compétence initial (-1 Écart-type). Le panel de droite représente cette même interaction à un haut niveau de compétence initial (+1 Écart-type).

Ces résultats, bien que limités, renforcent l'hypothèse générale selon laquelle le milieu social d'origine doit être considéré lorsque les conséquences des buts d'accomplissement sont étudiées (Darnon et al., 2018 ; Huang, 2012). En outre, ils suggèrent que l'adoption des buts de performance-évitement pourrait être particulièrement délétère pour les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés, les plus compétents. Mis en relation avec les travaux antérieurs (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015), ce résultat interroge. En effet, alors que ceux-ci montraient que ces mêmes étudiantes et étudiants (issus de milieux moins favorisés et les plus compétents) étaient les plus prompts à adopter ces buts de performance-évitement, il était possible de penser que cela pouvait aussi représenter une stratégie pour se protéger, cela ne semble pas être le cas. Dans la section suivante, je présente des travaux ayant eu pour objectif de mieux comprendre pourquoi les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés sont plus susceptibles d'adopter ces buts.

1.2.2. Le milieu social d'origine comme déterminant de l'adoption des buts de performance-évitement : le rôle du processus de mobilité sociale ascendante

1.2.2.1. *Ancrage théorique*

Dans de précédents travaux (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015), nous avons fait l'hypothèse que le milieu social d'origine des étudiantes et étudiants pouvait être associé à l'adoption des buts de performance-évitement. En nous basant sur la proposition de Elliot (1999) qui soutient que les variables démographiques doivent être considérées en tant qu'antécédents des buts (voir aussi Darnon et al., 2012 ; Gilbert et al., 2022 ; Huang, 2012), nous avons défendu l'idée que les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés évolueraient dans un environnement menaçant (Croizet & Claire, 1998 ; Stephens, Fryberg et al., 2012 ; Stephens, Townsend et al., 2012) parce qu'ils souffriraient d'un stéréotype de moindre compétence par rapport à leurs pairs issus de milieux plus favorisés (Cuddy et al., 2009 ; Fiske et al., 2002) et du contexte peu favorable que représente l'université pour leur réussite (OCDE, 2015).

Cela engendrerait des perceptions de Soi négatives (c.-à-d. plus faible sentiment d'efficacité personnelle, Ramos-Sánchez & Nichols, 2007 ; Wohn et al., 2013 ; voir aussi Ivcevic & Kaufman, 2013) qui devraient les amener à adopter davantage de buts de performance-évitement que leurs pairs issus de milieux plus favorisés. En outre, nous soutenions que cet effet devrait se manifester plus particulièrement chez les étudiantes et étudiants les plus compétents. En effet, ces dernières et derniers, en plus d'avoir réussi à franchir la porte de l'université (un premier succès), sont sur la voie de la réussite et de l'accomplissement d'un processus de mobilité sociale ascendante en obtenant un meilleur diplôme et une meilleure situation potentielle que leurs parents (Jetten et al., 2008) ; un processus qui n'est pas neutre et peut se révéler particulièrement coûteux pour l'individu (Hinz, 2016 ; Jetten et al. 2008). En effet, quitter son groupe d'appartenance peut être particulièrement difficile, que ce soit cognitivement, émotionnellement, ou au niveau comportemental (pour une revue, voir Ellemers & Van Laar, 2010). Les travaux portant sur la mobilité sociale ascendante montrent que les individus de bas statut qui souhaitent quitter leur groupe d'appartenance peuvent notamment faire face à une double discrimination, l'une émanant du groupe d'origine qui refuse le départ d'un de ses membres, l'autre du groupe d'entrée qui n'accepte pas qu'un individu issu d'un groupe moins favorisé puisse le rejoindre (Postmes & Branscombe, 2002). Cette situation peut rendre la mobilité sociale difficile et plusieurs travaux (en sociologie et en

psychologie sociale notamment) mettent en évidence les difficultés de l'accomplissement d'un tel processus dans le contexte universitaire pour les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés (Amiot et al., 2010 ; Jetten et al., 2008 ; Lee & Kramer, 2013 ; Ostrove & Long, 2007 ; Reay et al., 2009, 2010).

Dans la présente étude, ces différents éléments nous ont amenés à faire l'hypothèse que ce processus de mobilité sociale pourrait agir comme une menace pour l'identité des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés, menace qui les amènerait à adopter davantage de buts de performance-évitement que leurs pairs non menacés (Brodish & Devine, 2009 ; Ryan & Ryan, 2005). En outre, comme je le développerai ci-après, nous proposons que les étudiantes et étudiants issus de milieux plus favorisés seraient exposés au risque de perdre leur place en faisant face à un potentiel processus de mobilité sociale descendante et pourraient donc, eux aussi, faire l'expérience d'une menace qui les amènerait à adopter davantage de buts de performance-évitement par rapport à leurs pairs non menacés.

1.2.2.2. *Éléments empiriques*

Dans une première étude, 143 étudiantes et étudiants d'une université française ont été invités à participer à une étude durant un cours de psychologie sociale. Dans celle-ci, il leur était demandé de compléter la même mesure des buts de performance-évitement que dans l'étude précédente (par ex., « Ma peur d'échouer est souvent ce qui me motive », « Je veux juste éviter d'échouer dans mes études », Darnon & Butera, 2005). Elles et ils devaient aussi rapporter le niveau scolaire le plus élevé atteint par leurs parents. Comme dans l'étude précédente, les participants dont au moins un parent avait obtenu un diplôme post-bac étaient considérés comme issus de milieux plus favorisés (soit 71 d'entre eux), les autres étaient considérés comme issus de milieux moins favorisés (soit 72 d'entre eux). Touchant la perception de mobilité, les participants devaient compléter une échelle en 6 items, créée pour l'occasion, leur demandant de positionner leur niveau académique actuel et futur par rapport à celui de leurs parents (par ex., « Avec votre niveau actuel de diplôme, pensez-vous régresser/progresser par rapport à celui de votre parent le ou la plus diplômé ? » ; « Avec le diplôme que vous visez, pensez-vous régresser/progresser par rapport à celui de votre parent le ou la plus diplômé ? ») sur une échelle allant de -3 (c.-à-d. niveau très inférieur) à +3 (c.-à-d. niveau très supérieur).

Un score positif à cette échelle traduisait la perception d'une expérience d'un processus de mobilité sociale ascendante ; un score négatif, la perception d'une expérience d'un processus de mobilité sociale descendante.

L'analyse réalisée sur les données collectées a permis de confirmer l'existence d'un effet indirect entre le milieu social d'origine des étudiantes et étudiants et leur adoption des buts de performance-évitement *via* leur perception de mobilité sociale ascendante. Dit autrement, les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés adoptaient davantage de buts de performance-évitement que leurs pairs issus de milieux plus favorisés parce qu'elles et ils déclaraient davantage faire l'expérience d'un processus de mobilité sociale ascendante (et au coût potentiel de celui-ci).

Si cette première étude renforçait nos hypothèses et résultats antérieurs, elle n'était que corrélacionnelle et concernait un nombre réduit de participants, nous incitant donc à la prudence quant aux conclusions. Par ailleurs, les participants indiquaient être ici majoritairement concernés par un processus de mobilité sociale ascendante (à 87 %). Or, comme dit plus haut, il n'est pas impossible que l'expérience de mobilité sociale descendante puisse aussi constituer une menace qui serait régulée par une adoption plus forte des buts de performance-évitement. Quelques résultats suggèrent d'ailleurs que la peur de perdre son rang a des conséquences négatives pour les individus. L'expérience de mobilité sociale descendante est associée à un sentiment de bien-être subjectif plus faible (Nikolaev & Burns, 2014), ou l'expérience de désagréments somatiques (par ex., mal de tête, d'estomac ou de dos, Jonsson et al., 2017). Dans l'étude 2, nous avons donc essayé de créer un contexte de mobilité sociale ascendante pour une partie des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés, et un contexte de mobilité sociale descendante pour une partie des étudiantes et étudiants issus de milieux plus favorisés. Pour étudier le caractère dynamique de la régulation motivationnelle et comparer celle-ci à leurs pairs non menacés (respectivement, des étudiants issus de milieux moins favorisés faisant l'expérience d'un processus de mobilité descendante et des étudiants issus de milieux plus favorisés faisant l'expérience d'un processus de mobilité ascendante), nous avons mesuré les buts de performance-évitement deux fois (c.-à-d. avant et après le feedback devant générer le processus de mobilité ascendante ou descendante).

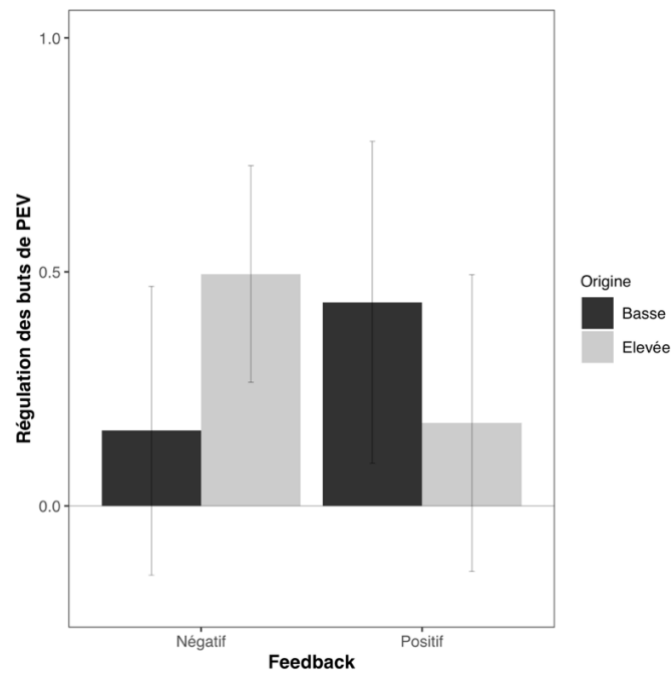
Pour tester cette hypothèse, des étudiantes et étudiants de psychologie ont accepté de participer à une étude en laboratoire. Ils étaient assis face à un ordinateur et étaient informés qu'ils allaient réaliser une tâche de raisonnement abstrait. À la suite de cette brève introduction, ils devaient indiquer leurs buts dans la tâche à venir (*via* la même mesure que dans l'étude précédente) et compléter une première série de problèmes. À mi-parcours, ils recevaient un feedback aléatoire sous la forme d'une note sur 20 (c.-à-d. 6, 11 ou 16/20)¹⁶. Ils complétaient ensuite la mesure des buts une seconde fois — portant sur la deuxième partie de la tâche — et une deuxième série de problèmes. Finalement, ils répondaient aux questions démographiques incluant la mesure de leur milieu social d'origine et leur performance en mathématique au baccalauréat. Leur note à cette épreuve était comparée à celle obtenue dans la tâche ; les participants pour qui cette dernière était meilleure que la première étaient considérés comme étant en mobilité sociale ascendante (c.-à-d. ils avaient une meilleure performance que « d'ordinaire »), ceux pour qui celle-ci était moins bonne étaient considérés comme étant mobilité sociale descendante (c.-à-d. ils avaient une moins bonne performance que « d'ordinaire »).

Les données de 176 participants ont été analysées. L'analyse de régression réalisée sur le score de différence entre les buts au début de la tâche et les buts en milieu de tâche traduisait une interaction significative entre le milieu social d'origine et le type de mobilité à laquelle le participant faisait face. Comme l'illustre la figure 5 (*cf.* ci-dessous), les participants issus de milieux moins favorisés en situation de mobilité ascendante et les participants issus de milieux plus favorisés en situation de mobilité descendante étaient ceux qui avaient le plus augmenté leur adoption de buts de performance-évitement au cours de la tâche. Tout se passe comme si le feedback reçu à la lumière du niveau habituel (meilleur pour les uns, moins bons pour les autres) avait effectivement créé un inconfort que les participants avaient essayé de réguler *via* une plus grande adoption des buts de performance-évitement (Brodish & Devine, 2009).

¹⁶ Pour s'assurer de la crédibilité du feedback, nous leur expliquions que celui-ci était calculé sur la base de l'exactitude et notamment le temps de réponses.

Figure 5

Régulation de l'adoption des buts de performance-évitement en fonction du milieu social d'origine et du type de feedback reçu



Note. PEV = Performance-évitement

1.3. Conclusion intermédiaire

Les travaux présentés dans cette première partie traduisent de manière cohérente les difficultés que peuvent rencontrer les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés à l'université (Jury, Smeding, Stephens, et al., 2017). Ils interrogent néanmoins. En effet, les derniers résultats présentés tendent à confirmer que l'adoption supérieure des buts de performance-évitement ne serait pas intrinsèquement liée au milieu social d'origine de l'étudiant (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015) mais pourrait être une régulation que tout individu occupant une position sociale fragilisée (c.-à-d. de moindre statut) pourrait effectuer. Autrement dit, s'orienter davantage vers les buts de performance-évitement pour un individu occupant une position peu enviable dans une situation donnée pourrait représenter une réponse face à la menace associée à cette position.

Dans une deuxième partie, je présenterai les travaux que nous avons menés pour tenter de mieux comprendre comment et dans quelles conditions la position sociale d'un individu peut influencer son orientation motivationnelle vers des buts d'approche ou d'évitement (Jury, Quiamzade, et al., 2019 ; Jury & Elliot, en cours ; Jury & Quiamzade, en cours).

2. Mieux comprendre l'influence de la position sociale d'un individu sur son orientation motivationnelle

Sur la base des résultats présentés dans la partie précédente, je propose que la régulation motivationnelle observée (en termes de buts de performance-évitement) ne soit pas l'apanage des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés dans le contexte de sélection du système universitaire. En effet, celle-ci pourrait être représentative d'un mécanisme plus large impactant les individus occupant des positions reflétant un faible statut social faisant face à des perspectives de mobilité sociale réduites (c.-à-d. imperméabilité des frontières entre les groupes sociaux, Tajfel & Turner, 1979). Dans cette partie, j'exposerai les travaux de recherche que nous avons menés pour mettre à l'épreuve cette idée. Je présenterai d'abord la validation d'une nouvelle mesure de buts (Jury & Darnon, en cours) devant permettre de tester plus spécifiquement notre hypothèse quant à l'effet du statut (Jury, Quiamzade, et al., 2019, Jury & Quiamzade, en cours). Enfin, je proposerai des perspectives de recherches dans ce champ avec la présentation de derniers résultats s'intéressant à la manière dont les différentes stratégies pour atteindre le sommet de la hiérarchie (en termes de statut et de pouvoir) peuvent influencer l'orientation motivationnelle des individus, notamment leurs buts de performance (Jury & Elliot, en cours).

2.1. Vers une précision du modèle des buts d'accomplissement

2.1.1. Ancrage théorique

Les travaux présentés dans la partie 1.2 s'inscrivaient dans la continuité du modèle des buts d'accomplissement développé par Elliot et collaborateurs (Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Elliot et al., 2011). Comme évoqué alors, ce modèle propose que placés face à une tâche dans laquelle leurs compétences sont en jeu, les individus peuvent adopter différents types de buts selon le standard utilisé pour définir la compétence et l'orientation vers le succès ou l'échec. Ce modèle est l'un des plus utilisés dans la littérature et a permis de nombreuses découvertes sur la manière dont les individus investissent les tâches qu'ils ont à réaliser, notamment dans le domaine académique.

Il présente néanmoins quelques faiblesses. Outre des difficultés en termes de validité conceptuelle des outils (voir par exemple Hangen et al., 2019a ; 2019b pour une discussion

sur la séparation buts de performance-approche, buts de performance-évitement) ou de consistance dans les effets observés, notamment en termes de liens avec les performances académiques (Huang, 2012), réside un problème conceptuel renvoyant à la définition même de ce que sont les buts. Elliot et Fryer (2008, p. 244) dans une analyse fine de la notion de buts en psychologie reconnaissent que ces derniers sont « des représentations cognitives d'un objet tourné vers le futur que l'organisme s'engage à approcher ou à éviter ». Les auteurs convenaient donc que les buts d'accomplissement ne se définissent pas seulement comme étant le désir d'atteindre la compétence (Elliot, 1999) mais aussi comme la raison qui pousse un individu à s'engager dans une tâche (Midgley et al., 2001). C'est la raison pour laquelle Korn et Elliot (2016 ; Senko & Tropiano, 2016 ; voir aussi Elliot, 1999) précisent que les buts d'accomplissement se composent en réalité de deux sous-dimensions qu'il convient de considérer ensemble, l'une centrée sur le *standard* de définition de la compétence (évoqué précédemment) et l'autre sur le *standpoint*¹⁷ de celle-ci. Ce dernier implique alors que l'individu peut soit vouloir développer sa compétence, soit la démontrer aux yeux d'autrui.

Différents auteurs ont mobilisé cette conception des buts d'accomplissement dans le passé (voir par ex., Midgley et al., 2001) mais ils n'ont jamais considéré un modèle croisant la définition des buts (en termes de développement ou de démonstration) avec la valence de ceux-ci (en termes d'approche et d'évitement). Pourtant, disposer de mesures précises et complètes des buts d'accomplissement semble essentiel pour au moins deux raisons. Premièrement, au vu des nombreux débats qui ont émaillé la littérature sur les effets (variables) des buts d'accomplissement (par ex., le lien entre buts de performance-approche et la performance académique, voir Senko & Dawson, 2017 ; Senko et al., 2011), il semble que ces données permettraient de clarifier certaines ambiguïtés. Deuxièmement, dans une perspective du développement de ce champ, ces outils de mesures valides et précis permettraient d'envisager l'étude plus systématique des buts complexes. Ces derniers, initialement proposés par Elliot (1999), représentent une manière d'étudier les deux sous-dimensions afin d'identifier leurs effets uniques et conjoints. Un étudiant peut, par exemple,

¹⁷ La traduction de *standpoint* pourrait être *point de vue*, je ne la trouve pas très transparente pour le lecteur et ai donc choisi de conserver le terme original.

poursuivre des buts de compétition-approche¹⁸ soit pour développer ses compétences, soit pour démontrer sa supériorité ; la combinaison de ces deux sous-dimensions pourrait donc avoir des effets distincts (pour des exemples récents d'études, voir Gillet et al., 2015 ; Sommet & Elliot, 2017).

Dans le contexte francophone, les chercheurs sur les buts d'accomplissement ont davantage inscrit leurs travaux dans la perspective du *standard* de définition de la compétence. Comme l'illustre le tableau 1, depuis Darnon et Butera (2005) jusqu'à Le Bars et al. (2019), tous les outils de mesure disponibles s'inscrivent dans la perspective portée par Elliot et ses collaborateurs. L'objectif des travaux présentés ci-après (Jury & Darnon, en cours) était de traduire et de valider en français l'outil développé par Korn et Elliot (2016) afin de fournir une mesure valide des buts d'accomplissement aux équipes de recherche francophones souhaitant mobiliser la perspective *standpoint* sur la compétence. En ce qui nous concerne, un tel outil devait nous permettre de mieux comprendre les régulations motivationnelles des individus en fonction de leur statut social.

2.1.1. Éléments empiriques

Dans une série de trois études, nous avons cherché à valider la traduction de l'échelle proposée par Korn et Elliot (2016) en examinant la structure factorielle de celle-ci (étude 1) et ses capacités prédictives (étude 2). La troisième étude se composait de deux plus modestes dans lesquelles nous avons cherché à mettre en évidence les avantages de l'échelle *standpoint* par rapport à l'échelle *standard*, notamment pour l'étude des buts de performance (approche et évitement).

¹⁸ Pour rappel, les buts de compétition-approche sont les buts de performance-approche dans la plupart des travaux cités jusqu'à présent (c.-à-d. vouloir être meilleur que les autres).

Tableau 1*Liste des différents outils existants pour mesurer les buts d'accomplissement en français*

Échelle	Sous-dimension	Inspiration(s)	Type	Cible
Darnon & Butera (2005)	Standard	Elliot & McGregor (2001)	Traduction	Étudiants
Le Bars et al. (2019)	Standard	Elliot & Murayama (2008) Elliot et al. (2011) Riou et al. (2012)	Traduction + nouveaux items	Étudiants
Mascret et al. (2015)	Standard	Elliot et al. (2011)	Traduction	Sportifs
Mascret et al. (2017)	Standard	Elliot et al. (2011)	Traduction	Enseignants
Mascret et al. (2020)	Standard	Elliot et al. (2011)	Traduction	Conducteurs
Riou et al. (2012)	Standard	Elliot & Murayama (2008)	Traduction + nouveaux items	Sportifs

2.1.1.1. Validité de construit de la traduction de l'échelle

L'étude 1 impliqua 191 étudiantes et étudiants d'une université française, invités à participer à une étude en ligne dans laquelle elles et ils devaient compléter la mesure traduite proposée par Korn et Elliot (2016 — voir tableau 2). Cette mesure a été traduite une première fois de l'anglais au français par un expert du domaine. Ensuite, une chercheuse bilingue a traduit les items en anglais afin que ceux-ci soient comparés aux items originaux. Les différences étant mineures, la première version traduite a donc été conservée¹⁹. L'échelle incluait 12 items mesurant les buts de développement-approche (par ex., « Mon attention est portée sur le fait de développer mes savoirs »), les buts de développement-évitement (par ex., « Mon attention est portée sur le fait de ne pas devenir moins compétent »), les buts de démonstration-approche (par ex., « Mon attention est portée sur le fait de démontrer que je dispose de compétences ») et les buts de démonstration-évitement (par ex., « Mon attention est portée

¹⁹ Afin de nous assurer de la validité de la traduction proposée, nous avons demandé à 23 étudiants d'une université luxembourgeoise dispensant notamment des cours en français et en anglais de compléter les deux mesures, celle en anglais et celle en français, le tout séparé par une tâche de diversion. Outre des indices de fiabilité satisfaisants pour les deux mesures ($.75 < \alpha < .96$), les résultats ont montré des corrélations très élevées entre la version française et la version anglaise ($.77 < r < .93$) nous rassurant quant à la fidélité de notre traduction.

sur le fait de ne pas démontrer des inaptitudes »). Les participants devaient se positionner quant à l'adoption de ces buts dans leurs études, sur une échelle en 5 points.

Les analyses factorielles confirmatoires se sont révélées satisfaisantes avec des indices d'ajustement aux données conformes aux attentes de la littérature. En outre, comme l'avait montré Korn et Elliot (2016), le modèle en quatre buts était celui qui s'ajustait le mieux aux données, nous autorisant à poursuivre nos investigations avec cet outil.

Tableau 2

Items mesurant les buts d'accomplissement dans la perspective « standpoint » sur la compétence

Type	Valence	Items originaux	Items traduits
Développement	Approche	My focus is to develop my knowledge.	Mon attention est portée sur le fait de développer mes savoirs.
		My aim is to develop ability.	Mon objectif est de développer des aptitudes.
		My goal is to increase competence.	Mon but est d'accroître ma compétence.
	Évitement	My goal is to avoid a decrease in ability.	Mon but est d'éviter une perte d'aptitudes.
		My focus is to avoid becoming less competent	Mon attention est portée sur le fait de ne pas devenir moins compétent.
		My aim is to avoid losing my knowledge.	Mon objectif est d'éviter de perdre mes savoirs.
Démonstration	Approche	My goal is to demonstrate ability.	Mon but est de démontrer des aptitudes.
		My aim is to show competence.	Mon objectif est de montrer de la compétence.
		My focus is to demonstrate that I am knowledgeable.	Mon attention est portée sur le fait de démontrer que je dispose de compétences.
	Évitement	My aim is to avoid showing incompetence.	Mon objectif est d'éviter de montrer de l'incompétence.
		My focus is to avoid demonstrating inability.	Mon attention est portée sur le fait de ne pas démontrer des inaptitudes.
		My goal is to avoid demonstrating that I lack knowledge.	Mon but est d'éviter de démontrer que je manque de connaissances.

2.1.1.1. Validité prédictive de la traduction de l'échelle des buts

La seconde étude visait à étudier les conséquences et les antécédents associés à ces buts de développement et de démonstration (approche et évitement).

Au regard de la littérature, nous faisons l'hypothèse que des variables dispositionnelles telles que la perception de compétence ou les conceptions de l'intelligence soient associées à l'adoption de ces différents types de buts. Plus précisément, sur la base de travaux antérieurs (Burnette et al., 2013 ; Dinger & Dickhäuser, 2013 ; Dinger et al., 2013), nous nous attendions à ce que l'adoption d'une conception malléable de l'intelligence (par rapport à une conception fixe, voir Dweck, 1999) amène les participants à adopter davantage de buts de développement-approche et moins de buts de démonstration (approche ou évitement) au vu de la congruence et de l'incongruence respectives avec la définition même de ces différents buts. Pour les buts de développement-évitement, si la définition est congruente avec une conception malléable, ce n'est pas le cas de l'orientation à l'évitement. Dès lors, aucune hypothèse spécifique n'était formulée pour ce type de buts. Sur la base de la littérature (Dinger et al., 2013 ; Huang, 2016), nous pensions également que la compétence perçue prédirait l'adoption des buts d'approche (développement et démonstration) mais pas les buts d'évitement (développement et démonstration).

Touchant les conséquences de ces buts, les niveaux de motivation autonome, contrôlée et d'amotivation ont été étudiés. Ces formes de motivation s'inscrivent dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) et se définissent comme suit :

- La motivation autonome correspond à une forme de motivation qui permet à l'individu de s'engager librement et avec volonté dans une activité à partir du moment où celle-ci a du sens pour lui et qu'elle est cohérente avec ses valeurs.
- La motivation contrôlée, par contraste, se définit comme une forme de motivation guidant le comportement de l'individu lorsqu'il se trouve contraint par des raisons internes ou externes à effectuer une activité.
- L'amotivation se définit par l'absence d'intention d'effectuer une activité. L'individu n'est alors ni motivé de manière autonome ni de manière contrôlée.

En termes d'hypothèses, et en raison des liens positifs et négatifs qu'entretiennent respectivement les formes d'approche et d'évitement avec le fonctionnement psychologique de l'individu (voir Elliot, 2008), on pouvait s'attendre à ce que les buts d'approche (développement et démonstration) soient associés positivement à la motivation autonome alors que les buts d'évitement (développement et démonstration) soient associés positivement à la motivation contrôlée et à l'amotivation. Dans la même veine, les buts de développement étant associés à des conséquences positives en termes d'apprentissage, ils devraient être associés positivement à la motivation autonome et négativement à la motivation contrôlée et l'amotivation alors que l'inverse pouvait être attendu pour les buts de démonstration (voir Korn & Elliot, 2016).

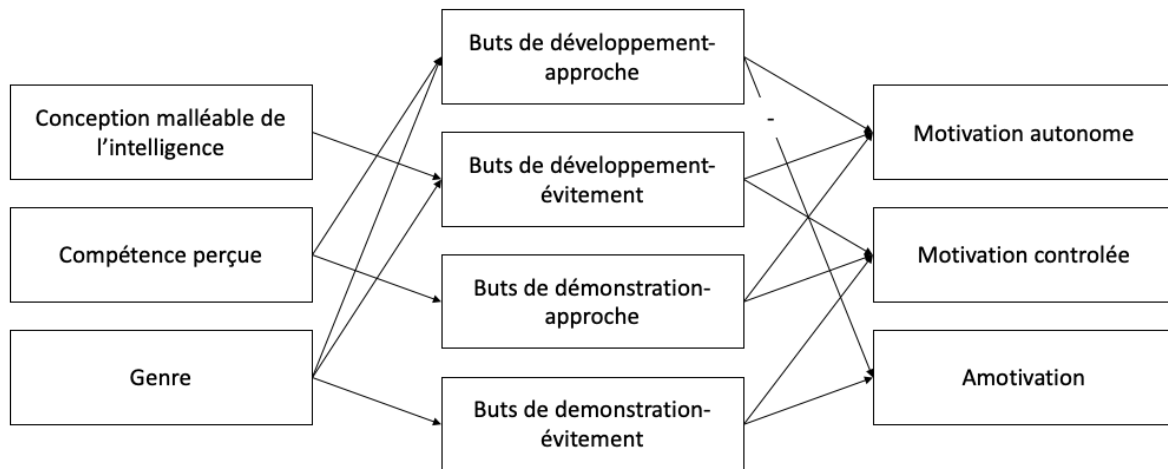
Plus spécifiquement, les buts de développement-approche, en raison d'une influence attendue cohérente entre définition et valence, devraient être associés positivement à la motivation autonome et négativement à la motivation contrôlée et l'amotivation. Les buts de démonstration-évitement, également cohérents dans les attentes qu'ils produisent, devraient être associés négativement à la motivation autonome et positivement à la motivation contrôlée et l'amotivation. En raison des incohérences d'attentes touchant les buts de développement-évitement et démonstration-approche, il était difficile de faire des hypothèses spécifiques.

Pour tester ces hypothèses, 556 étudiantes et étudiants venant de différentes filières (Biologie, Histoire, Langues, STAPS) d'une université française ont complété en ligne la mesure des buts traduite, une mesure de compétence perçue (Losier et al., 1993), une mesure des conceptions de l'intelligence (Da Fonseca et al., 2004), et une mesure de leur niveau de motivation autonome, contrôlée et d'amotivation dans leurs études (Vallerand et al., 1989).

Après avoir répliqué les analyses factorielles confirmatoires sur la mesure des buts (et leurs résultats), nous avons conduit des analyses de régression afin d'examiner les hypothèses présentées ci-dessus. Au regard des antécédents, les résultats sont cohérents avec les attentes pour la compétence perçue mais le sont beaucoup moins pour les conceptions de l'intelligence (s'expliquant peut-être par les qualités psychométriques médiocres de l'échelle utilisée). Les résultats portant sur les conséquences de ces buts sont, dans l'ensemble, cohérents avec les prédictions faites sur la base de la littérature et confirment que les buts de développement-approche semblent la forme de buts la plus optimale. La figure 6 présentée ci-dessous synthétise les principaux éléments à retenir.

Figure 6

Résumé des résultats de l'étude 2



Note. Toutes les flèches représentent des liens significatifs positifs à l'exception de celle pour laquelle le signe moins est indiqué. Le genre était contrôlé dans les analyses et était codé comme suit : -0.5 pour les personnes s'identifiant en tant qu'hommes et +0.5 pour les personnes s'identifiant en tant que femmes, un lien positif signifie que les femmes ont un score plus élevé que les hommes sur la variable en question.

Pris ensemble, les résultats de ces deux premières études permettent d'être relativement confiant quant à l'utilisabilité de cette échelle traduite. Néanmoins, en raison de la proximité des résultats de l'étude 2 avec ceux qui ont été obtenus avec la mesure *standard* des buts d'accomplissement, nous nous interrogeons sur la plus-value de l'introduction de cette nouvelle mesure. L'étude 3, à travers ces déclinaisons 3a et 3b, visait à répondre à cette question en nous centrant sur l'intérêt de cette mesure pour les buts de performance (approche et évitement).

2.1.1.2. Distinction de la mesure des buts de performance

Valeur sociale des buts de performance

J'ai évoqué précédemment les limites du modèle *standard*. Outre des résultats inconsistants dans la littérature quant à l'effet des buts de performance-approche (Senko & Harackiewicz, 2011), plusieurs éléments de la littérature tendent à montrer que la mesure de ces buts est quelque peu discutable en raison de la faible distinctivité des buts de performance-approche et évitement (Hangen et al., 2019a ; 2019b) ou encore de la valeur sociale qui leur est associée (Darnon et al., 2009). En effet, si les buts de performance-approche tels que mesurés dans le modèle *standard* (c.-à-d. les buts de compétition-approche) sont perçus comme utiles pour réussir dans le système académique, les étudiantes et étudiants reconnaissent qu'il n'est pas

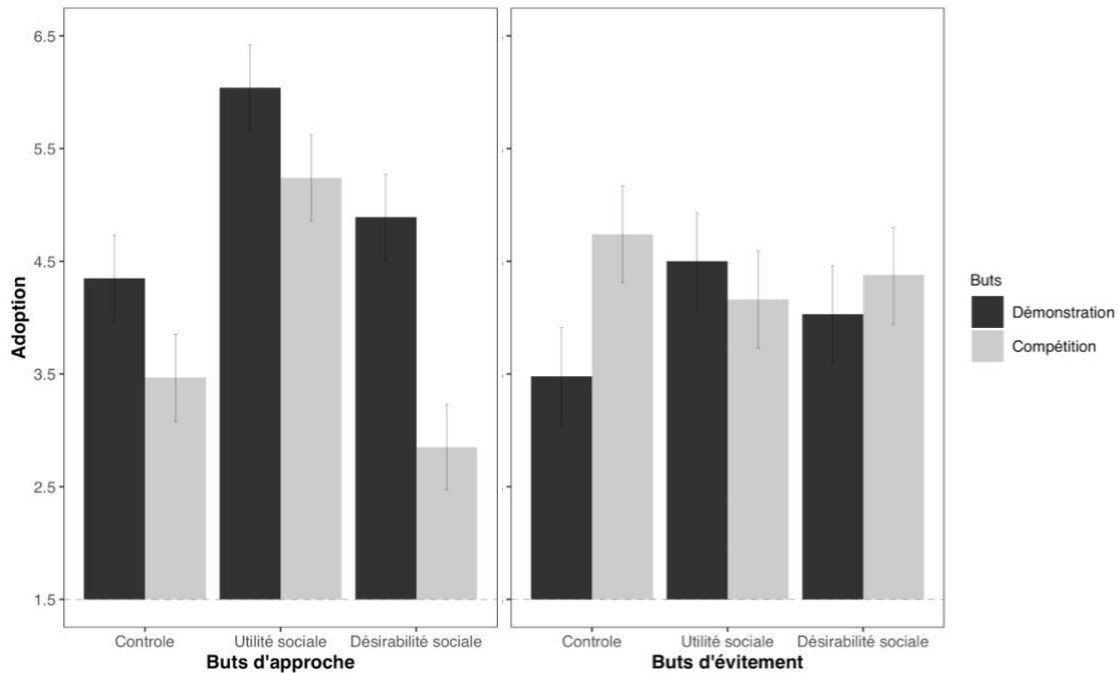
très judicieux de déclarer adopter ces buts dans l'environnement social pour se faire apprécier des autres. En d'autres termes, ces buts sont jugés utiles mais peu désirables socialement. Par contraste, les buts de performance-évitement sont jugés peu utiles mais désirables socialement. Dans les deux cas, en raison respectivement d'une faible ou d'une forte désirabilité sociale, il est possible que la mesure des buts de performance extraite du modèle *standard* ne soit pas toujours fiable, ce qui expliquerait que les qualités prédictives de cette échelle soient affectées (pour des exemples sur l'influence de l'utilité et la désirabilité sociale sur le lien entre buts de compétition et performance académique, voir Dompnier et al., 2013). Dans la mesure où elle néglige la comparaison avec autrui, l'échelle *standpoint* pourrait être moins problématique et les buts de démonstration (approche et évitement) jugés de manière moins extrême en termes de désirabilité sociale. Plus précisément, nous pensions que les buts de démonstration-approche seraient jugés plus désirables socialement que les buts de compétition-approche et seraient donc plus adoptés. Dans le même ordre d'idée, nous nous attendions à ce que les buts de démonstration-évitement soient jugés moins désirables socialement et soient moins adoptés que les buts de compétition-évitement.

Cinquante-trois étudiantes et étudiants de psychologie d'une université française ont renseigné les items mesurant les buts de performance issus du modèle *standard* (Darnon et Butera, 2005) et les items mesurant les buts de démonstration issue de l'échelle *standpoint* et ce, dans trois conditions distinctes. Dans une condition dite standard, elles et ils devaient compléter l'échelle en indiquant quels étaient leurs buts dans leurs études. Ensuite et de manière contrebalancée, les participants devaient remplir à nouveau l'échelle en ayant pour objectif soit de convaincre leurs professeurs qu'ils étaient des étudiants brillants (condition utilité sociale), soit qu'ils étaient des étudiants sympathiques (condition désirabilité sociale, pour davantage d'information sur le protocole voir Dompnier et al., 2009 ; 2013 ; Jury, Darnon et al., 2017).

Comme l'illustre la figure 7 placée ci-dessous, les résultats d'analyses de variance à mesures répétées et de tests *post-hoc* avec correction de Bonferroni confirment que les buts de démonstration-approche sont jugés beaucoup plus désirables socialement que les buts de compétition-approche qui sont moins adoptés par les participants. D'autre part, si les buts de démonstration-évitement sont bien moins adoptés que les buts de compétition-évitement, la différence concernant la désirabilité sociale associée à ces buts n'est pas significative.

Figure 7

Valeur sociale des buts de performance-approche (panel de gauche) et des buts de performance-évitement (panel de droite)



Ces résultats semblent donc confirmer que l'échelle *standpoint* pourrait être utile dans l'étude des buts de performance-approche parce qu'elle semble moins contaminée par la désirabilité sociale que l'échelle *standard*. Néanmoins, la dernière étude doit permettre de savoir si cette mesure présente une capacité prédictive distincte de celle issue du modèle *standard*.

Capacité prédictive de l'échelle *standpoint*

L'étude 2 a montré que les buts de démonstration-approche sont positivement associés à la motivation autonome mais aussi à la motivation contrôlée comme cela a déjà pu être montré pour les buts de compétition-approche (voir par ex., Barkoukis et al., 2020). Dès lors, est-il pertinent d'ajouter une nouvelle mesure à celles déjà existantes si elle ne se distingue pas en termes de liens (malgré la distinction conceptuelle) ? La même question se pose quant aux liens entre les buts de démonstration-évitement et la motivation contrôlée et l'amotivation. Cette dernière étude vise à apporter des éléments de réponse à ces questions, de manière exploratoire.

Cent-trois étudiantes et étudiants ont été invités à compléter les mesures des buts de performance, issues des modèles *standard* et *standpoint* ainsi qu'une version abrégée de l'échelle de motivation remplie par les participants de l'étude 2 (Vallerand et al., 1989).

Des analyses dans lesquelles les scores de motivation autonome, contrôlée, et d'amotivation ont été régressés sur un modèle incluant les buts de compétition (approche et évitement) et les buts de démonstration (approche et évitement) ont été conduites. Celles-ci n'indiquent aucun recouvrement des liens pour les buts de compétition-approche et démonstration-approche d'une part et aucun recouvrement pour les buts de compétition-évitement et démonstration-évitement d'autre part que ce soit sur la motivation autonome, la motivation contrôlée ou l'amotivation. Si les buts de démonstration-approche sont associés positivement avec la motivation autonome, ce n'est pas le cas pour les buts de compétition-approche.

2.1.2. Conclusion intermédiaire

Pris ensemble, les résultats de cette partie ont confirmé l'intérêt de l'expansion du modèle des buts d'accomplissement proposée par Korn et Elliot (2016) en y intégrant la perspective du modèle *standpoint*. En mettant en évidence que les buts de compétition et de démonstration sont distincts et que ces derniers sont moins contaminés par la désirabilité sociale, cela ouvre des perspectives pour étudier plus finement comment le statut social des individus et la dynamique autour de celui-ci (en termes d'évolution potentielle) pouvaient venir influencer la motivation des individus. Présenter les travaux issus de ces perspectives est l'objectif de la partie suivante.

2.2. Statut social, stabilité de la hiérarchie et orientation motivationnelle

2.2.1. Ancrage théorique

Dans la fin de la première partie de ce chapitre, j'avais évoqué le fait que les régulations motivationnelles en fonction du milieu social d'origine ne seraient pas seulement descriptives des expériences d'étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés. En effet, elles pourraient être le reflet de dynamiques transversales impactant les individus ayant un faible statut social dans une situation donnée et évoluant dans un environnement dans lequel les frontières entre les groupes sont relativement imperméables (c.-à-d. dans lequel les

possibilités de mobilité sociale sont faibles). Les études présentées dans cette partie visent à investiguer cette proposition.

Le statut d'un individu renvoie à la manière dont celui-ci est perçu positivement par autrui en raison de qualités valorisées dans un contexte donné (Berger et al., 1972 ; Blader & Chen, 2014 ; Fiske, 2010). Cela est important puisque jouir d'un haut statut est associé à un meilleur fonctionnement cognitif, émotionnel et comportemental (pour une revue, voir Cheng et al., 2014) et à une meilleure qualité de vie (voir par ex., Demakakos et al., 2008 ; Ridgeway, 2014). Dès lors, il n'est pas étonnant que l'être humain soit particulièrement motivé par le fait d'acquérir ou de maintenir son statut social lorsque celui-ci est positif (Anderson et al., 2015). Ces autrices et auteurs indiquent que les individus doivent montrer qu'ils possèdent des compétences qui sont centrales dans le contexte hiérarchique donné (c.-à-d. pour acquérir un statut valorisé, un étudiant doit montrer de bonnes compétences académiques pour être reconnu à l'université et un sportif de bonnes compétences techniques et athlétiques pour être reconnu par le monde du sport). Or, l'un des meilleurs moyens d'atteindre cet objectif est probablement de poursuivre des buts de performance et notamment des buts de démonstration de la compétence.

Plusieurs travaux autres que ceux présentés jusqu'ici ont permis de suggérer que le statut d'un individu pouvait l'orienter différemment vers les buts de performance-approche et d'évitement. Ainsi, les individus au sommet de la hiérarchie sociale évoluent dans des environnements leur fournissant davantage d'opportunités de réussites que ceux vivant au bas de celle-ci. Afin de convertir ces opportunités, les membres des groupes dominants sont plus orientés vers des stratégies d'approche, par comparaison aux membres des groupes dominés (voir Anderson & Berdahl, 2002 ; Derks et al., 2006 ; Guinote, 2017 ; Smith & Bargh, 2008 ; Wojciszke & Struzynska-Kujalowicz, 2007). Ces derniers, en raison de leur moindre réputation en termes de compétences (Cuddy et al., 2009 ; Fiske et al., 2002) et des menaces qui pèsent sur leur identité (Knight & Mehta, 2017 ; Pillaud et al., 2015), sont plus susceptibles de développer des perceptions de soi négatives (par ex., en termes d'estime de soi ou de sentiment d'efficacité personnelle, Ivcevic & Kaufman, 2013 ; Kraus & Park, 2014) les orientant plus fortement vers des stratégies d'évitement (comme les buts de performance-évitement, Brodish & Devine, 2009 ; Chalabaev et al., 2008 ; Derks et al., 2006 ; Gilbert et al., 2022 ; Ryan & Ryan, 2005).

Toutefois, en étudiant plus précisément les contextes dans lesquels ces résultats ont été obtenus, on constate qu'il s'agissait principalement d'environnements relativement stables dans lesquels les positions sociales des individus étaient peu sujettes au changement (Knight & Mehta, 2017). Cela semble le cas dans le contexte de l'université dans lequel, nous l'avons vu, les étudiantes et étudiants issus de milieux plus favorisés ont plus de chances de réussir et donc de maintenir leurs places dans le système. Qu'en est-il quand l'environnement est dynamique et que les places que les individus occupent dans le système sont menacées ?

Quand les hiérarchies sont stables dans le temps, les individus occupant des positions de haut statut vs de bas statut gardent respectivement leurs avantages et leurs désavantages (Sidanius & Pratto, 1999). Les premiers sont peu exposés au risque de perdre leur place quand les seconds ont peu d'occasions d'accéder à une position vraiment plus privilégiée, maintenant le statu quo (Scheepers et al., 2015). Dans de tels contextes, les individus de bas statut risquent de faire continuellement face aux perceptions négatives évoquées dans le paragraphe précédent et d'être orientés vers des stratégies d'évitement alors que ceux de haut statut peuvent rester focalisés sur des stratégies d'approche. Toutefois, quand la stabilité de la hiérarchie n'existe plus, ils peuvent, comme ceux de bas statut, voir leur position sociale changer (en suivant un processus de mobilité sociale descendante pour les uns et ascendante pour les autres), une situation qui peut être menaçante pour les uns et galvanisantes pour les autres et qui pourrait influencer le type de buts poursuivis pour les individus.

En lien avec des résultats précédents (Hays & Bendersky, 2015 ; Knight & Mehta, 2017 ; Lammers et al., 2008 ; Maner et al., 2007 ; Scheepers et al. 2015) et en partie avec ceux présentés dans la première partie de ce chapitre (Jury et al., 2018), nous faisons l'hypothèse que, lorsque la hiérarchie entre les membres est stable (ou perçue comme telle), les individus de haut statut devraient être davantage orientés vers l'adoption de buts de performance-approche et ceux de bas statut vers des buts de performance-évitement ; ce patron de résultats n'est plus attendu lorsque la hiérarchie est instable (ou perçue comme telle). Nous avons mené deux premières études pour tester cette hypothèse dans un contexte où les buts de performance étaient les plus pertinents (Jury, Quiamzade et al., 2019). Dans une troisième, nous avons cherché à répliquer ces résultats mais dans un contexte dans lequel les buts de maîtrise étaient le plus pertinents (Jury & Quiamzade, en cours).

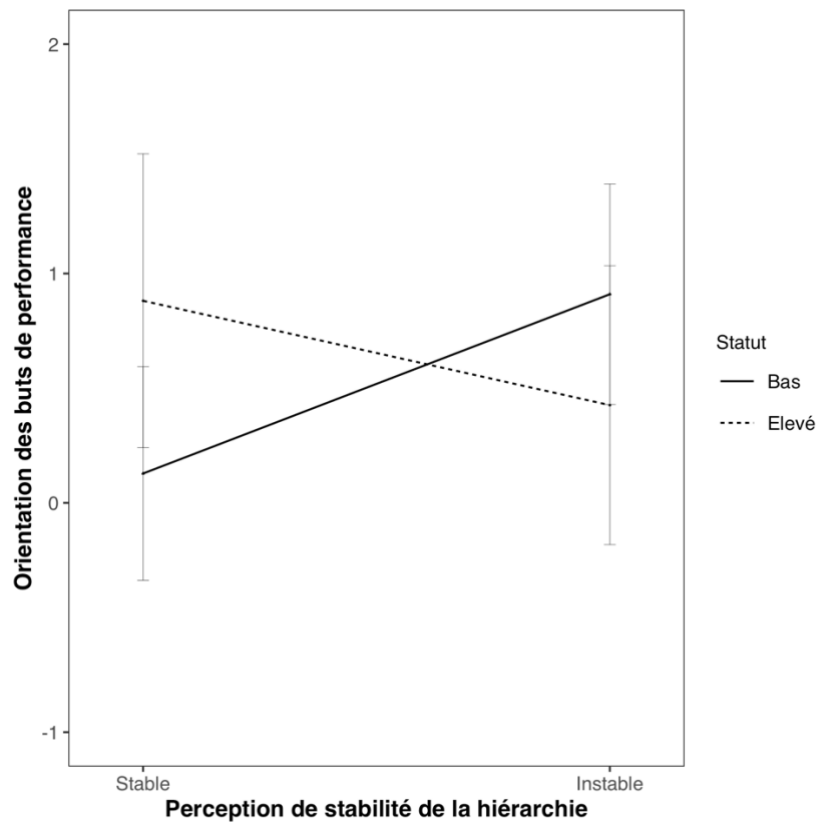
2.2.2. Éléments empiriques

La première étude testant cette hypothèse a impliqué 101 étudiantes et étudiants d'une université suisse. Celle-ci, en laboratoire, proposait aux participants de compléter une tâche sur l'ordinateur. Dans la première partie, on leur indiquait que les individus pouvaient être divisés en deux groupes selon leur style perceptif, les holistiques et les analytiques. Après deux tâches prétendument construites pour identifier leur style perceptif, ils étaient répartis aléatoirement dans l'un des deux groupes et étaient informés, là encore aléatoirement, soit que généralement les membres de leur groupe avaient de meilleures compétences en raisonnement abstrait que les membres de l'autre groupe (condition statut élevé), soit de moins bonnes compétences (condition statut faible). Ils étaient ensuite informés qu'ils allaient devoir réaliser une tâche mesurant ce type de raisonnement et pour laquelle ils devaient indiquer leur adoption des buts. Pour mesurer leur perception de stabilité de la hiérarchie entre les deux groupes, les participants étaient invités à compléter une mesure de conception de l'intelligence (Da Fonseca et al., 2004). Nous faisons l'hypothèse que plus les participants estimaient que la dimension sous-jacente à l'établissement de la hiérarchie (c.-à-d. les capacités intellectuelles en raisonnement abstrait) était quelque chose de fixe, plus ils pensaient également que la hiérarchie entre ces deux groupes était stable. Dans cette étude et en raison du lien mentionné précédemment entre le statut et la démonstration de compétence, les buts de performance des participants ont été mesurés avec l'échelle issue du modèle *standpoint* (par ex., « Mon objectif est de montrer de la compétence. »). Pour mesurer l'orientation motivationnelle à l'approche (*versus* évitement), un score de différence entre l'adoption des buts de démonstration-approche et évitement des participants a été calculé.

Ce score de différence a été régressé sur un modèle incluant le statut des participants, leur perception de stabilité de la hiérarchie et l'interaction entre ces deux paramètres. Les résultats ont permis de confirmer une interaction significative dont les effets simples indiquent, comme l'illustre la figure 8 placée ci-dessous, que les participants de haut statut sont plus orientés vers les buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) que les participants de bas statut, seulement lorsqu'ils perçoivent la hiérarchie entre les deux groupes comme étant stable ; la différence est inverse mais non significative lorsque la hiérarchie est perçue comme instable.

Figure 8

Adoption des buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) en fonction du statut et la perception de stabilité de la hiérarchie



Dans une deuxième étude, nous avons voulu répliquer ces résultats tout en manipulant la stabilité de la hiérarchie afin de pouvoir établir des liens causaux. Cent-quarante-trois étudiantes et étudiants d’une université suisse ont participé à cette étude. Ils étaient réunis dans un amphithéâtre, installés devant un cahier de passation et informés que cette étude se déroulait en deux étapes — celle du jour était la première, la seconde aurait lieu une semaine plus tard. À la suite de cette introduction, les participants étaient groupés par paires pour travailler sur une situation problème (c.-à-d. la tâche de la survie sur la lune, Hall & Watson, 1970). Dans cette tâche, les participants faisaient face à une situation de crise et devaient classer 15 objets du plus important au moins important pour essayer de survivre. Ils avaient 10 minutes pour se mettre d’accord et proposer un classement commun. Les membres de la dyade n’avaient pas pour autant un statut équivalent puisque, aléatoirement, l’un se trouvait être pilote en charge de la mission (condition statut élevé) quand l’autre se trouvait être assistant du pilote (condition statut faible). Cette manipulation du statut était renforcée par trois éléments. Premièrement, il était indiqué que le pilote prendrait la décision finale et qu’à ce titre il pouvait accepter ou rejeter les propositions de l’assistant, sans

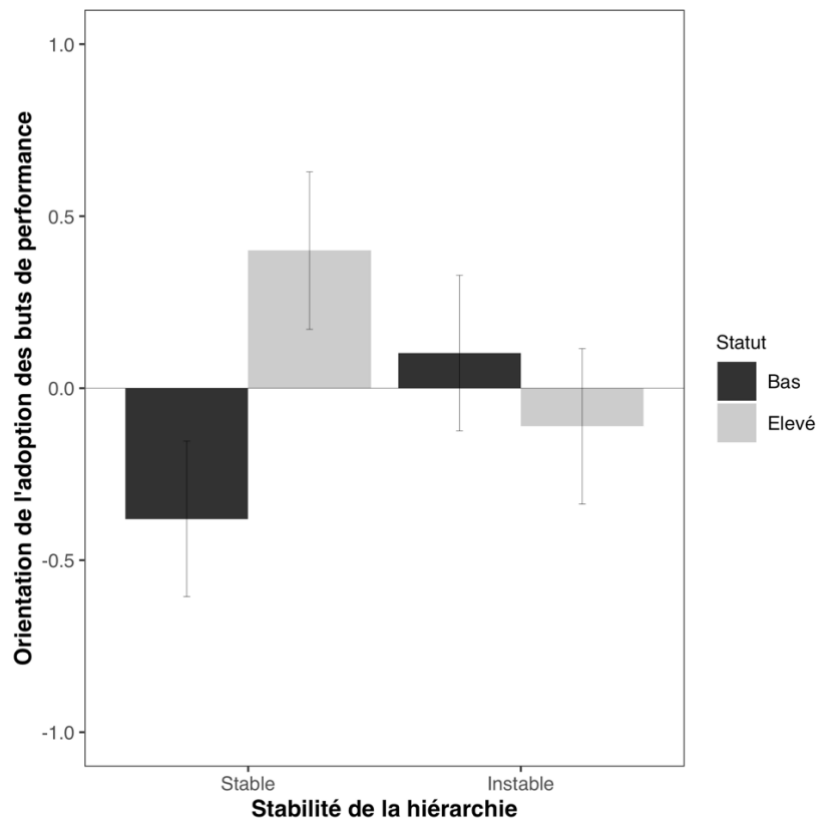
justifications. Deuxièmement, ils étaient assis sur des rangs différents de l'amphithéâtre de telle sorte que le pilote se trouvait assis systématiquement au-dessus de l'assistant. Enfin, il n'y avait qu'un stylo pour la dyade, l'assistant devant attendre que le pilote ait fini de remplir son propre cahier pour pouvoir renseigner le sien (en recopiant la solution du pilote).

Une fois la décision prise, les participants étaient informés qu'ils allaient devoir redonner le classement mais cette fois individuellement et, que la solution pouvait être identique à celle prise par la dyade, ou différente. Toutefois, avant d'écrire cette solution individuelle, nous leur rappelions qu'ils allaient, prétendument, devoir refaire le même type de tâche une semaine plus tard. Les participants répartis aléatoirement dans la condition hiérarchie instable étaient alors informés qu'ils pourraient éventuellement voir leur position changer selon leur performance à cette tâche individuelle. Ainsi, on avisait les pilotes qu'ils pourraient soit conserver leur position, soit descendre dans la hiérarchie. Les assistants étaient informés que, selon leur performance, soit ils conserveraient leur place, soit, à l'inverse, ils monteraient dans la hiérarchie. Ceux de la condition hiérarchie stable étaient informés qu'indépendamment du classement individuel qu'ils allaient donner, ils occuperaient les mêmes rôles la semaine suivante, ceux qui étaient pilotes resteraient en charge de la décision, ceux qui étaient assistants resteraient en position de subordination. À la suite de cette manipulation, les participants devaient compléter la même mesure des buts de démonstration (approche et évitement) que précédemment, celle-ci portant sur leurs buts à venir dans la tâche de classement individuel à réaliser.

L'analyse de régression réalisée sur le score d'orientation motivationnelle a permis de mettre en évidence que l'interaction entre le statut des participants et la stabilité de la hiérarchie était significative. De manière cohérente avec les résultats de l'étude précédente, les participants de haut statut dans la condition hiérarchie stable étaient davantage orientés vers les buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) que les participants de bas statut de cette même condition ; il n'y avait pas de différence significative en fonction du statut dans la condition hiérarchie instable (voir figure 9).

Figure 9

Adoption des buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) en fonction du statut et de la stabilité de la hiérarchie.



Dans une dernière étude (Jury & Quiamzade, en cours), nous avons voulu tester cette hypothèse dans un contexte écologique dans lequel la compétence s'établissait de manière explicite par rapport au Soi plutôt que par rapport à autrui (voir par ex., Jury, Smeding, & Darnon, 2015b). Nous avons donc choisi une communauté de joueurs de jeux vidéo pratiquant la discipline du *speedrun*, discipline qui invite les joueurs à terminer des jeux vidéo le plus vite possible, sans commettre d'erreurs. Dans un tel contexte, si des classements entre individus existent, ce sont le dépassement de soi et l'amélioration continue de ses performances par rapport à son niveau antérieur qui sont valorisés dans la communauté. Aussi existe-t-il une forte entraide au sein de la communauté et un partage des stratégies pour permettre à chacun de progresser. Les buts les plus pertinents pour l'individu sont davantage les buts de maîtrise et ceux centrés sur le soi plutôt que les buts de performance. Nous faisons l'hypothèse que les joueurs se percevant comme étant de haut statut soient plus orientés vers des buts de soi-approche (par comparaison aux buts de soi-évitement) que les joueurs se percevant comme

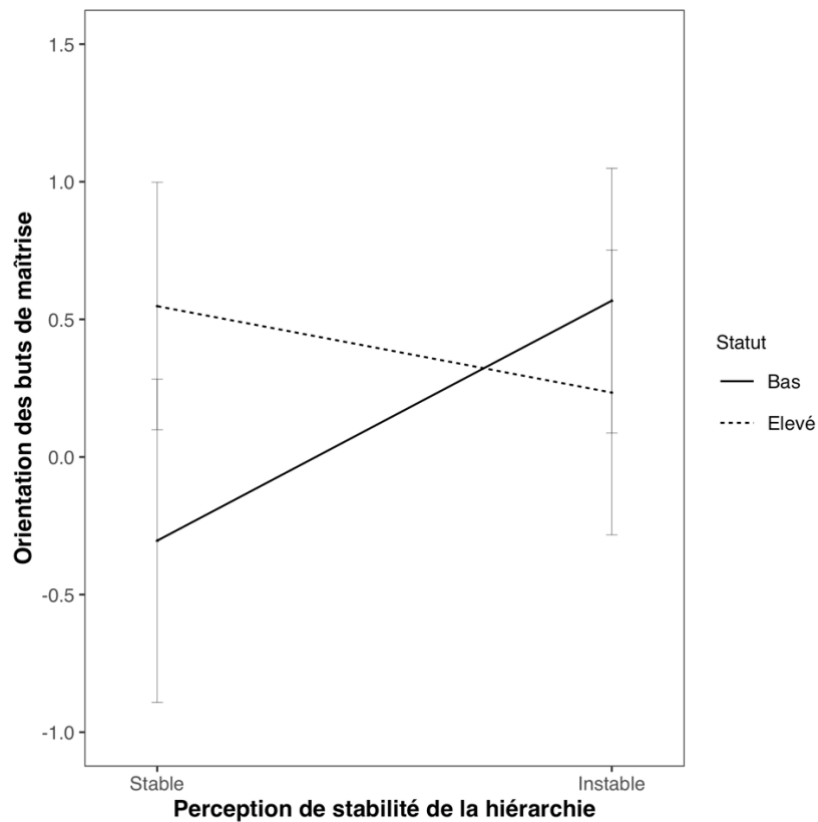
étant de bas statut, ce, particulièrement pour ceux percevant la hiérarchie dans la communauté comme étant stable.

Pour tester cette hypothèse et en raison du faible nombre de joueurs dans la communauté francophone, une étude corrélacionnelle a été réalisée avec une mesure du statut perçu dans la communauté (par ex., « Mes talents et capacités sont reconnus par les autres joueur-euse-s », adaptée de Cheng et al., 2010) et de stabilité de la hiérarchie (par ex., « Mon statut dans la communauté peut s'améliorer » ; « Le statut des joueur-euse-s dans la communauté peut changer facilement » ; items créés pour l'étude). Une mesure des buts d'accomplissement (soi et démonstration) centrée sur leur pratique du *speedrun* était également réalisée. Des données ont pu être récoltées auprès de 99 joueuses et joueurs.

Les scores d'adoption des buts de soi et démonstration (approche et évitement) ont été régressés sur des modèles incluant statut perçu et perception de stabilité de la hiérarchie ainsi que l'interaction entre ces deux variables. Si l'interaction touchant les buts de démonstration n'indique pas d'effet d'interaction significatif, elle l'était pour les buts de soi. Comme le traduit la figure 10, les joueuses et joueurs se percevant de haut statut tendaient à être plus orientés vers des buts de soi-approche (par comparaison aux buts de soi-évitement) que celles et ceux se percevant comme étant de bas statut, ce uniquement lorsqu'elles et ils percevaient la hiérarchie comme stable. Lorsque celle-ci était perçue comme instable, il n'y avait plus de différences en fonction du statut perçu des joueuses et joueurs.

Figure 10

Adoption des buts de soi-approche (par comparaison aux buts de soi-évitement) en fonction de la perception de statut et de stabilité de la hiérarchie



2.2.3. Conclusion intermédiaire

Pris ensemble, les résultats de ces trois études soutiennent l'hypothèse selon laquelle les régulations motivationnelles observées dans nos premières études quant à l'effet du statut ne seraient pas spécifiques au contexte universitaire mais davantage, en réalité, un fonctionnement plus systématique selon la position sociale que les individus occupent dans un contexte relativement imperméable au changement et à la mobilité sociale ; un contexte dans lequel les vainqueurs de la sélection seraient déjà connus.

À partir du moment où un individu occupe une place peu enviable dans une hiérarchie donnée et qu'il sait que celle-ci n'a que peu de chances d'évoluer, il ferait face aux conséquences de ce moindre statut (en termes de perception de compétence par ex., Fiske, 2010) et serait d'autant plus prompt à s'orienter vers des buts d'évitement par rapport aux buts d'approche dans une tâche pour laquelle ses compétences sont en jeu. À l'inverse, un individu de haut statut dans une hiérarchie stable n'aurait pas à se préoccuper de perdre sa place et aurait tout le loisir de se focaliser sur des stratégies orientées sur le succès comme

peuvent l'être les buts d'approche (voir Knight & Mehta, 2017). Les résultats de la dernière étude nous invitent à considérer une composante. En effet, en laissant penser que ces régulations ne se font pas systématiquement sur les buts de performance mais selon le type de buts pertinents dans la situation, ils semblent confirmer que les buts d'accomplissement ne sont pas des construits stables comme cela a pu être pensé dans la littérature mais sont plutôt des représentations cognitives dynamiques que l'individu va ajuster selon les demandes du contexte (Dompnier et al., 2009 ; 2013 ; Jury, Darnon, et al., 2017 ; Jury, Smeding & Darnon, 2015b ; Pekrun et al., 2014). En confirmant le rôle causal que peut jouer le statut de l'individu (études 1 et 2) dans l'adoption des buts, ces travaux confirment des hypothèses qui n'avaient reçu que peu de soutien empirique (Elliot, 1999 : voir aussi Berger & Archer, 2015 ; Darnon et al., 2012).

S'ils constituent une avancée, ils ne sont pas pour autant exempts de critiques. Outre certains aspects méthodologiques, ils ont surtout paru ne pas rendre pleinement compte de la question des dynamiques statutaires. Comme écrit plus haut, pour atteindre le sommet d'une hiérarchie, un individu peut montrer de la compétence afin d'acquérir du statut (c.-à-d. du respect dans les yeux d'autrui) mais il le peut aussi *via* l'exercice du pouvoir (Cheng et al., 2010), dimension négligée jusque-là. Les travaux présentés dans la dernière partie de ce chapitre visaient à intégrer cette limite et à mieux comprendre comment ces deux stratégies pouvaient distinctement façonner l'orientation motivationnelle des individus en fonction des différents buts de performance (démonstration et compétition).

2.3. Statut et pouvoir, deux stratégies distinctes pour des buts distincts ?

2.3.1. Ancrage théorique

Sapolsky (2005), à propos des hiérarchies sociales, décrivait comment de nombreuses espèces, dont l'être humain, recherchent à atteindre le sommet. Si, pour ce faire, montrer sa compétence est pertinent (c.-à-d. pour se voir conférer du statut, Brown, 1965), il est aussi possible d'y arriver d'une autre façon : par l'exercice du pouvoir (Magee & Galinsky, 2008). Bien que la littérature débattenne quant à la compatibilité entre ces deux stratégies, certains auteurs (Cheng, Tracy, & Henrich, 2010 ; Cheng, Tracy, Foulsham, et al., 2013) défendent l'idée que celles-ci peuvent opérer de manière concurrente au sein des différents groupes sociaux permettant aux individus de mobiliser l'une ou l'autre pour atteindre le sommet. Il est fort

probable, néanmoins, qu'au vu de leurs spécificités, celles-ci ne se traduisent pas de la même manière en termes de motivation et notamment d'adoption des buts de performance.

Je l'ai évoqué dans la partie précédente, mais lorsque la hiérarchie se définit par la compétence des individus, alors ceux-ci n'ont, semble-t-il, pas d'autres choix que d'adopter des buts qui permettent de démontrer cette compétence s'ils veulent atteindre le sommet de la hiérarchie (n'excluant pas totalement néanmoins le fait qu'ils peuvent vouloir démontrer leur compétence par rapport à autrui). À ce titre, et de manière congruente avec le modèle *standpoint* des buts d'accomplissement, le statut devrait amener à l'adoption des buts de démonstration.

À l'inverse dans une hiérarchie basée sur le conflit avec autrui, la comparaison devient beaucoup plus saillante afin, pour l'individu, d'essayer d'obtenir de l'influence. Par exemple, lorsque les individus sont interrogés sur les comportements à adopter pour avancer dans ce type de hiérarchie, ils rapportent l'agression, la coercition, ou encore l'exclusion sociale (voir Cheng et al., 2013). Si, dans le premier cas, un individu peut accéder au sommet de la hiérarchie en voyant ses compétences reconnues sans qu'autrui soit impliqué, dans le second, il lui faudra nécessairement une confrontation ouverte avec autrui. Dès lors, l'adoption de buts de compétition, buts qui se définissent spécifiquement par le fait de montrer sa supériorité (ou ne pas montrer son infériorité) par rapport à autrui, semble particulièrement pertinent.

Enfin, et de manière cohérente avec les propositions préalables, plus le statut ou le pouvoir d'un individu sont élevés et plus les individus seront orientés vers l'approche plutôt que l'évitement (Knight & Mehta, 2017 ; Scheepers et al., 2015). Ainsi, plus un individu aurait du statut, plus il serait orienté vers l'adoption des buts de démonstration-approche (par comparaison aux buts de démonstration-évitement) et plus un individu aurait de pouvoir, plus il serait orienté vers l'adoption des buts de compétition-approche (par comparaison aux buts de compétition-évitement). Ces hypothèses ont été testées dans trois études menées auprès d'étudiantes et étudiants d'universités et de participants tout-venant. Il est à noter que, contrairement aux études précédentes, la stabilité de la hiérarchie n'était pas mesurée ou manipulée ici. Au vu de la stabilité générale des hiérarchies dans les sociétés humaines (voir par ex. le rapport sur les inégalités mondiales, Chancel, 2022), nous faisons l'hypothèse que

d'éventuels résultats traduiraient les effets du statut et du pouvoir quand les hiérarchies sont stables.

2.3.2. Éléments empiriques

Dans la première étude, 235 étudiantes et étudiants d'une université américaine ont été invités à participer à un questionnaire en ligne dans lequel nous mesurons leur perception de statut, leur perception de pouvoir (Cheng et al., 2010) et leurs buts de performance (approche et évitement) à travers les modèles *standard* et *standpoint*.

Les analyses de régression réalisées sur ces premières données ont permis de confirmer les liens significatifs positifs entre d'une part la perception de statut et l'adoption de buts démonstration-approche (par rapport aux buts démonstration-évitement), et d'autre part la perception de pouvoir et l'adoption des buts de compétition-approche (par rapport aux buts de compétition-évitement) ; les autres liens n'étaient pas significatifs. En d'autres termes, il semble bien que plus les gens se perçoivent comme étant de haut statut, plus ils adoptent de manière congruente des buts démonstration-approche (par rapport aux buts démonstration-évitement), un lien n'apparaissant pas pour les buts de compétition. À l'inverse, plus les gens se perçoivent comme ayant du pouvoir, plus ils adoptent des buts de compétition-approche (par rapport aux buts de compétition-évitement), un lien n'apparaissant pas pour les buts démonstration.

Dans une seconde étude, nous souhaitons répliquer ces liens auprès d'une nouvelle population (c.-à-d. des gens en emploi) tout en interrogeant les raisons pour lesquelles ces liens existaient, à travers la valeur sociale associée à chacun de ces buts. Cent quatre-vingt-quinze individus (principalement originaires des États-Unis, 76 %) en emploi ont participé à une étude en ligne sur la plateforme Amazon Mechanical Turk (MTurk) en l'échange d'une modeste compensation monétaire. Ils ont complété les mêmes mesures que dans l'étude précédente mais centrées sur leur travail. En outre, comme présenté précédemment dans la partie 2.1.2.2, ils ont complété les mesures d'adoption des buts de performance selon trois consignes : une consigne standard, une consigne utilité sociale (c.-à-d. en se présentant comme quelqu'un qui a tout ce qu'il faut pour réussir dans son travail) et une consigne de désirabilité sociale (c.-à-d. en se présentant comme quelqu'un qui a tout ce qu'il faut pour apprécier des autres). Les consignes d'utilité et de désirabilité étaient contrebalancées entre les participants. Il était attendu qu'en plus de répliquer les liens obtenus dans l'étude

précédente, ceux-là soient médiatisés par la désirabilité sociale et l'utilité sociale accordées aux buts.

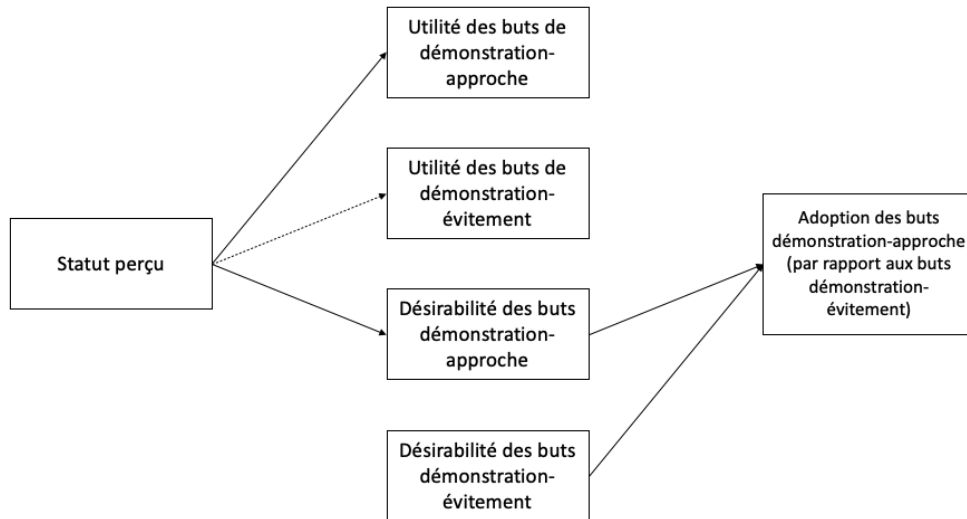
Pour les buts démonstration, les résultats confirment que le statut perçu (et non le pouvoir perçu) est associé à une plus grande orientation à l'approche (par rapport à l'évitement). Les analyses complémentaires révèlent un lien indirect significatif entre statut perçu et orientation à l'approche sur les buts démonstration *via* la désirabilité sociale accordée aux buts de démonstration-approche. Autrement dit, les individus avec un statut perçu élevé déclarent adopter davantage de buts démonstration-approche par rapport aux buts démonstration-évitement car ils pensent que les premiers leur permettent de se faire bien voir par leurs collègues.

Pour les buts de compétition, les résultats confirment que le pouvoir perçu (et non le statut perçu) est associé à une plus grande orientation à l'approche (par rapport à l'évitement). Les analyses complémentaires réalisées révèlent un lien indirect tendanciel entre pouvoir perçu et orientation à l'approche sur les buts de compétition *via* l'utilité sociale accordée aux buts de compétition-approche. Les individus avec un pouvoir perçu élevé semblent donc déclarer adopter davantage de buts de compétition-approche par rapport aux buts de compétition-évitement car ils pensent que les premiers leur permettent de se montrer compétents aux yeux de leurs employeurs. La figure 11 qui suit résume ces résultats.

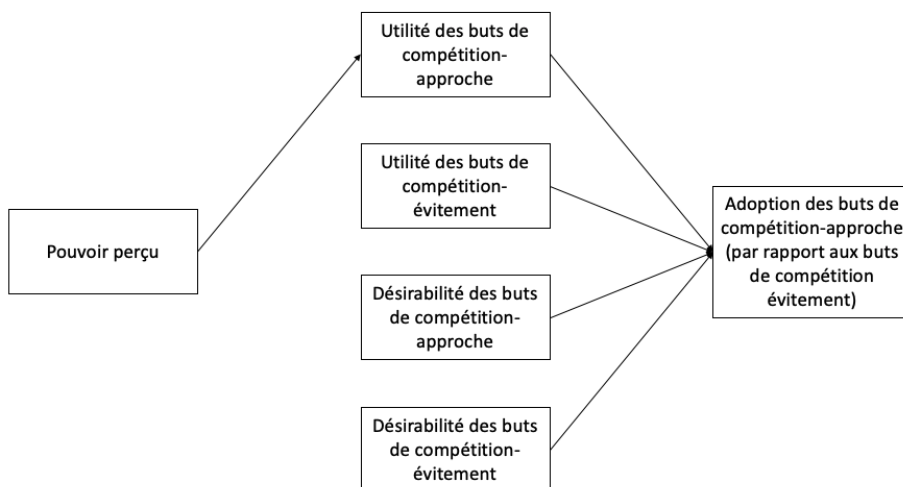
Figure 11

Représentation des liens indirects entre le statut perçu, le pouvoir perçu et l'adoption des buts de performance-approche (par comparaison aux buts de performance-évitement) via la désirabilité sociale et l'utilité sociale accordées aux buts

a.



b.



Note. Le panel (a) présente les analyses de médiations pour le statut perçu et les buts démonstration ; le panel (b), les analyses de médiations pour le pouvoir perçu et les buts de compétition. Les flèches pleines représentent les liens significatifs, celles en pointillés les liens tendanciels.

Dans une troisième et dernière étude, nous avons voulu répliquer ces résultats en manipulant nos variables d'intérêts afin de pouvoir établir des conclusions causales. Trois cent cinquante-huit personnes ont été recrutées sur la plateforme MTurk pour participer à une étude en ligne. Pour manipuler le statut des participants, il a été demandé à la moitié des participants soit de rappeler un événement dans lequel ils avaient eu du statut sur leur lieu de travail, soit pas (par ex., pour statut faible, « Veuillez-vous souvenir d'un incident professionnel particulier au cours duquel vous avez eu l'impression de manquer de statut aux yeux d'un ou plusieurs autres individus. Par "manque de statut", nous entendons une situation dans laquelle vous avez eu l'impression de ne pas être respecté ou admiré par les autres, une situation dans laquelle vous avez eu l'impression que les autres ne vous tenaient pas en haute estime. »). Touchant la manipulation du pouvoir, la demande était similaire. Les participants devaient ensuite compléter les mesures de buts de performance dans leur travail au quotidien. Nous nous attendions à ce que les participants de la condition « pouvoir élevé » soient plus orientés vers les buts de compétition-approche (par rapport aux buts de compétition-évitement) que les participants des autres conditions ; les participants de la condition « pouvoir faible » devant avoir le score le plus bas sur cette variable. Pour les buts démonstration, il était attendu que les participants de la condition « statut élevé » soient plus orientés vers les buts démonstration-approche (par rapport aux buts démonstration-évitement) que les participants des autres conditions ; les participants de la condition « statut faible » devant avoir le score le plus bas sur cette variable.

Les résultats des analyses de contraste réalisées n'ont pas permis de soutenir nos hypothèses, ne montrant pas de différences significatives entre les conditions expérimentales sur l'orientation vers les buts de compétition-approche, ou démonstration-approche. Toutefois, des analyses exploratoires menées *a posteriori* avec les mesures de statut et pouvoir perçus également collectées ont permis de répliquer les liens obtenus dans les études 1 et 2, à savoir qu'indépendamment de la condition expérimentale :

— le pouvoir perçu était associé positivement à l'adoption des buts de compétition-approche par comparaison aux buts de compétition-évitement, ce qui n'était pas le cas du statut perçu.

— le statut perçu était associé positivement à l'adoption des buts démonstration-approche par comparaison aux buts démonstration-évitement, ce qui n'était pas le cas du pouvoir perçu.

2.3.3. Conclusion intermédiaire

Les résultats de ces trois études ont permis de confirmer la valeur ajoutée que constitue l'étude des effets spécifiques du statut et du pouvoir sur la régulation motivationnelle des individus. Plus précisément, en suggérant que selon la dynamique dans laquelle il s'inscrit, l'individu va s'orienter vers différentes formes de motivation, on comprend mieux pourquoi il est si difficile d'identifier les effets de la position sociale sur la motivation et notamment les buts d'accomplissement. Si à ces dimensions du statut et du pouvoir on ajoute celle de la stabilité de la hiérarchie (non étudiée dans cette dernière partie), on saisit bien toute la complexité qui caractérise le fonctionnement psychologique humain et l'importance de travaux systématiques pour en saisir les spécificités.

3. Synthèse et conclusion du chapitre

L'objectif de ce premier chapitre était de faire une synthèse des travaux menés portant sur la manière dont un environnement relativement imperméable à la mobilité sociale comme peut parfois l'être le système éducatif (Peugny, 2013) peut influencer les individus occupant des positions sociales peu enviables, en termes de motivation notamment. Dans la première partie du chapitre, j'ai rapporté des résultats de travaux centrés sur l'expérience des étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés à l'université. Dans le prolongement des travaux de thèse réalisés, les études présentées (c.-à-d. une revue de littérature, des études corrélationnelles et des expériences en laboratoire) mettaient en évidence, dans différents contextes (c.-à-d. France, Chine, États-Unis), la vulnérabilité de ce public que ce soit en termes émotionnels, identitaires ou motivationnels en comparaison de leurs pairs issus de milieux plus favorisés (Jury, Smeding, Stephens, et al., 2017). Nous avons pu montrer que si ce public ne se sent pas à sa place à l'université (Ostrove & Long, 2007 ; Rubin, et al., 2012), cela tient en partie au fait qu'il ne se sent pas reconnu par les autres notamment au regard de ses compétences (Jury, Aelenei, et al., 2019). Dès lors, il n'est pas surprenant de constater que, conformément aux stéréotypes dont ils souffrent (Cuddy et al., 2009 ; Fiske et al., 2002), les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés s'estiment eux-mêmes moins compétents que leurs camarades issus de milieux plus favorisés, même à niveau académique équivalent (Ivcevic & Kaufman, 2013), et qu'ils finissent par adopter des formes de motivation peu efficaces, notamment des buts de performance-évitement (Berger & Archer, 2015). Dans des travaux précédents (Jury, Smeding, Court, & Darnon, 2015), nous faisons l'hypothèse que l'explication de cet effet pourrait se trouver dans l'exposition de ces étudiantes et étudiants au processus de mobilité ascendante et aux coûts qui lui sont associés (Jetten et al., 2008). Les études présentées dans la première partie de ce chapitre ont permis d'amener des éléments soutenant cette proposition en montrant que si les étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés adoptent davantage de buts de performance-évitement que leurs pairs issus de milieux plus favorisés c'est, semble-t-il, particulièrement le cas quand ils reportent ou font l'expérience d'une possibilité de mobilité sociale ascendante (Jury et al., 2018). Enfin, cette première partie exposait des travaux montrant que l'adoption de ces buts de performance-évitement, connue pour leur lien négatif avec les performances académiques (Van Yperen et al., 2014), était particulièrement délétère pour celles et ceux les adoptant le plus, ces mêmes

étudiantes et étudiants issus de milieux moins favorisés (Bruno et al., 2019). Fort de ces constats, j'ai néanmoins pointé certaines limites et proposé que cette orientation motivationnelle sous-optimale n'était vraisemblablement pas spécifique à cette population estudiantine mais était davantage le reflet d'un fonctionnement pouvant toucher tous les individus occupant une position sociale de faible statut dans un contexte hiérarchique relativement stable. La deuxième partie de ce chapitre expose les travaux en appui de cette proposition.

Aussi, après la présentation de la validation d'une traduction d'un outil permettant de mesurer les buts d'accomplissement dans une nouvelle perspective (c.-à-d. sur la base de l'échelle *standpoint*, Jury & Darnon, en cours), ai-je décrit plusieurs études qui permettent de soutenir l'hypothèse qu'en occupant une place de moindre statut, dans un environnement dans lequel ces places sont peu à même de changer (c.-à-d. quand la hiérarchie entre les groupes sociaux est stable) amène les individus à être plus orientés vers des buts d'évitement que vers des buts d'approche. Si nous nous sommes essentiellement centrés sur les buts de performance et notamment les buts de démonstration de la compétence (approche et évitement ; voir Jury, Quiamzade, et al., 2019), nos résultats ont cependant suggéré que ces régulations motivationnelles n'étaient peut-être pas spécifiques aux buts de performance mais étaient en réalité dépendantes du but le plus pertinent dans une situation donnée (pour un exemple avec les buts de maîtrise, voir Jury & Quiamzade, en cours). Les derniers travaux exposés dans ce chapitre visaient à mieux comprendre la relation entre position sociale et orientation motivationnelle des individus. Ils ont notamment permis de montrer que statut et pouvoir, les deux stratégies mobilisables pour atteindre le sommet d'une hiérarchie (Cheng et al., 2010) devaient être considérés distinctement. En effet, le premier est bien associé à une orientation vers les buts de performance-approche plutôt qu'évitement mais uniquement sur la sous-dimension démonstration, alors que le second était lui aussi associé à une orientation similaire mais uniquement sur la sous-dimension compétition des buts de performance (Jury & Elliot, en cours).

Pris ensemble, ces travaux me semblent s'inscrire dans une longue lignée de recherches en psychologie sociale montrant de manière relativement cohérente comment le fait d'occuper une place au bas de l'échelle sociale peut moduler l'expérience psychologique des individus, ce, particulièrement lorsque cette place a peu de chance d'évoluer (pour une synthèse sur les effets du statut social, voir notamment Blader & Chen, 2014). Néanmoins, ils

ne sont pas sans limitations. Si l'ensemble paraît cohérent, il reste que, pris séparément, chacun présente des défauts qui dessinent autant de perspectives de recherche dans le champ. Par exemple, je défends de manière persistante dans ces travaux que le contexte de sélection de l'université est peu propice à la mobilité sociale. Pour autant, si cette proposition est soutenue par des données toujours plus nombreuses quant à la reproduction sociale des élites (pour un rapport récent, voir OCDE, 2021), rien ne dit clairement que les usagères et usagers perçoivent cette réalité. En effet, en évoluant dans un système qui fait la promotion régulière de la méritocratie, il n'est pas dit que les étudiantes et étudiants, notamment ceux issus de milieux moins favorisés, n'y adhèrent pas et perçoivent le système académique comme plus soutenant à la mobilité qu'il ne l'est réellement. Cette question mérite de faire l'objet de futures recherches. Dans le même ordre d'idée, nos derniers travaux sur le statut et le pouvoir ne sont que corrélationnels (comme beaucoup d'autres) et nécessiteraient des répliques avec une manipulation plus efficace de ces deux dimensions. Si nous avons échoué sur ce point-là, il existe dans la littérature beaucoup d'autres manières d'opérationnaliser statut et pouvoir (voir par ex., Hays & Benderski, 2015) qui permettraient certainement de mieux comprendre comment ces deux dimensions engagent les individus dans des dynamiques motivationnelles distinctes. Enfin, et comme évoqué précédemment, ces travaux donnent l'impression de réduire l'effet d'un système à un lien direct entre celui-ci et les individus qui évoluent en son sein, négligeant le fait que des intermédiaires peuvent exister et contribuer à faire vivre ce système.

Dans le chapitre suivant, et afin de contourner (partiellement) cette dernière limite, je présenterai le second versant de mes travaux investiguant comment le contexte de sélection dans le système éducatif peut contribuer aux inégalités à travers non plus le fonctionnement des usagers mais celui des agents (c.-à-d. les enseignantes et enseignants), un changement de population qui s'explique par des évolutions importantes dans mon parcours professionnel.

4. Publications associées

4.1. Publications présentées dans le chapitre 1

Par ordre de présentation :

Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23–41. <https://doi.org/10.1111/josi.12202>

Jury, M., Aelenei, C., Chen, C., Darnon, C., & Elliot, A. J. (2019). Examining the role of perceived prestige in the link between students' subjective socioeconomic status and sense of belonging. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 356-370. <https://doi.org/10.1177/1368430219827361>

Bruno, A., **Jury, M.**, Toczec-Capelle, M.-C., & Darnon, C. (2019). Are performance-avoidance goals always deleterious for academic achievement in college? The moderating role of social class. *Social Psychology of Education*, 22(3), 539-555. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09480-y>

Jury, M., Bruno, A., & Darnon, C. (2018). Doing better (or worse) than one's parents: Social status, mobility and performance-avoidance goals. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 659-674. <https://doi.org/10.1111/bjep.12210>

Jury, M., Quiamzade, A., Darnon, C., & Mugny, G. (2019). Higher and lower status individuals' performance goals: The role of hierarchy stability. *Motivation Science*, 5(1), 52-65. <https://doi.org/10.1037/mot0000105>

4.2. Articles non publiés présentés dans le chapitre 1

Par ordre de présentation :

Jury, M., & Darnon, C. (en cours). The 2 x 2 standpoint achievement goal scale: A French validation. *Manuscrit en cours de préparation*.

Jury, M., & Quiamzade, A. (en cours). Understanding the link between social status, hierarchy stability and achievement goal endorsement in an ecological context: The case of speedrunners. *Manuscrit en cours de préparation*.

Jury, M., & Elliot, A. (en cours). Social position and performance-approach goal endorsement: The mediating role of social value. *Manuscrit en cours de préparation*.

4.3. Publications citées mais non présentées dans le chapitre 1

Par ordre alphabétique :

Darnon, C., **Jury, M.**, & Aelenei, C. (2018). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 713-726. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0351-z>

Jury, M., Darnon, C., Dompnier, B., & Butera, F. (2017). The social utility of performance-approach goals in a selective educational environment. *Social Psychology of Education*, 20(1), 215-235. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9354-x>

Jury, M., Smeding, A., Aelenei, C., Wiederkher, V., & Darnon, C. (2017). Réussir dans l'enseignement supérieur : un défi pour les plus défavorisés. In S. Caillaud, V. Bonnot, & E. Drozda (Eds.). *Menaces sociales et environnementales : repenser la société des risques* (pp. 181-192). Presses Universitaire de Rennes.

Jury, M., Smeding, A., Court, M, & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.001>

Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: The impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6:710. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00710>

Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). Competing with oneself or with others: Achievement goal endorsement in amateur golf competition. *International Journal of Sport Psychology*, 46, 258-273. <https://doi.org/10.7352/IJSP2015.46.258>

Sommet, N., Quiamzade, A., **Jury, M.**, & Mugny, G. (2015). The student-institution fit at university: Interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 6:769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00769>

Chapitre 2 — Contribuer à la sélection dans une école pour tous : quel impact sur les attitudes envers l'éducation inclusive ?

Les travaux présentés dans cette partie sont associés à trois évolutions importantes dans mon parcours. Premièrement, j'ai été recruté en tant que maître de conférences à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Lille — Haut de France puis celui de Clermont-Ferrand²⁰. Cela a eu pour conséquence de m'éloigner de la population estudiantine pour me rapprocher de celle des (futurs) enseignants. Deuxièmement et concomitamment, une partie non négligeable de l'activité d'enseignement qui m'était confiée concernait la scolarisation des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. Enfin, la psychologie sociale en tant que discipline est « secouée » depuis plusieurs années par une crise de confiance particulièrement forte dans les résultats qu'elle a produits. De nouvelles pratiques, pour une science plus ouverte et reproductible, se sont imposées à la communauté (pour un résumé, voir Świątkowski & Dompnier, 2017). Ces changements m'ont amené à infléchir mes objets de recherche mais aussi à renforcer et transformer certaines de mes pratiques. Les travaux présentés dans ce deuxième chapitre traduisent les fruits de ces évolutions²¹.

Je présenterai ici des travaux dans lesquels j'ai cherché à identifier et à comprendre ce qui fait obstacle à la participation de toutes et tous dans notre système éducatif. En effet, alors même que l'article L111-1 du Code de l'Éducation stipule que le service public de l'éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et qu'il doit veiller « à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune

²⁰ Les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation ont été créés par la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance en remplacement des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation et ont pour mission d'assurer notamment la formation initiale des étudiants se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation et des personnels enseignants et d'éducation stagiaires mais aussi la formation continue des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation.

²¹ Les travaux présentés dans les chapitres 2 et 3 suivent un certain nombre de ces recommandations puisque la quasi-totalité des études présentées sont préenregistrées, les données brutes et le matériel correspondant mis à disposition de la communauté scientifique (pour ce point, cela était déjà le cas pour la plupart des études du chapitre 1). Ces informations ne seront pas précisées à chaque fois lors de la présentation des études mais sont disponibles dans les articles correspondants.

distinction », cet objectif est encore loin d'être atteint. Parmi les barrières amplement étudiées dans la littérature, se trouvent les attitudes des enseignantes et enseignants envers cette politique d'éducation inclusive. Je présente, dans ce chapitre, les travaux dans lesquels j'examine comment la fonction de sélection du système éducatif peut contribuer à influencer négativement leurs attitudes à l'égard de cette politique. Je tenterai, dans une première partie, d'y apporter un soutien direct *via* la présentation d'études ayant spécifiquement investigué cette question (Khamzina et al., 2021, Jury et al., 2022), puis, dans une seconde, d'y apporter, *via* une relecture de certains travaux (notamment Jury, Khamzina, et al., 2021 ; Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021 ; Jury, Perrin, Rohmer, & Desombre, 2021 ; Perrin et al., 2021, pour une synthèse, voir Perrin et al., 2022), un soutien plus indirect. Enfin, la conclusion abordera les limites inhérentes au construit attitudinal (par ex., le lien attitudes-comportements, voir Ajzen & Fishbein, 2005, la forte désirabilité sociale associé à ce construit, Lüke & Grosche, 2018b) et me permettra d'introduire des travaux plus centrés sur les intentions, le jugement ou encore le comportement des enseignantes et enseignants à l'égard des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) qui seront développés dans un troisième et dernier chapitre portant sur les projets de recherche en cours.

1. Examen du lien entre fonction de sélection et attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

1.1. Ancrage théorique

Imaginons la situation suivante : Martin, en classe de 3^e, s'apprête à passer son brevet des collèges à la fin de l'année. Malgré son statut de bon élève, il est un peu stressé par cette perspective. Une des sources de ce stress réside dans le fait que Martin n'est pas comme les autres puisqu'il est en situation de handicap en raison d'une dyspraxie²². En compensation de ce handicap, la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) lui a attribué une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). Pendant toute la scolarité de Martin, cette personne a assuré pour lui la prise en notes de ses cours. Dans la perspective du brevet, l'Inspection académique l'a autorisé, pour les mêmes raisons, à bénéficier d'un secrétaire pour compenser les difficultés liées à son trouble. Mais alors où est le problème ? Pourquoi Martin est-il angoissé ?

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

- « Ah bin, tu peux remercier ton AESH ! On sait tous que ce n'est pas vraiment toi qui as fait le contrôle », un camarade de Martin
- « Comment savoir ce qui vient vraiment de lui et ce qui vient d'elle ? On voit bien qu'elle l'aide beaucoup, et je peux comprendre mais alors comment dois-je considérer sa note ? », un enseignant de Martin²³

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

Cette situation, en partie représentative du terrain, est une illustration du paradoxe auquel peuvent faire face les élèves à besoins éducatifs particuliers au cours de leur scolarisation : une participation favorisée par le développement de la politique de l'éducation

²² Il s'agit d'un trouble du développement de la coordination qui l'empêche notamment d'être autonome dans la production d'écrit.

²³ Ces propos sont issus d'échanges informels avec des enseignantes et enseignants sur des temps de formation et ne sont fournis qu'à titre d'illustration.

toujours plus inclusive mais quelque peu empêchée par la confrontation au fonctionnement de notre système éducatif.

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

Dans le propos liminaire, j'ai rappelé que le système éducatif doit contribuer à l'identification, parmi l'ensemble des élèves, de celles et ceux qui sont les plus aptes à obtenir les diplômes, celles et ceux qui seraient les plus méritants. Or, si nous savons que ce n'est pas toujours le cas (c.-à-d. d'autres variables rentrent en jeu dans le processus de sélection, voir chapitre précédent), il semble alors légitime de poser la question de l'articulation entre cette fonction de sélection et l'école inclusive. Si, *a priori*, vouloir identifier les élèves les plus méritants n'empêche pas de proposer des pédagogies adaptées aux besoins de tous les élèves, il semble que la réalité soit un peu différente (pour une proposition similaire, voir Corbett, 1999 ; Pun Wong et al., 2004 et plus récemment Guirimand & Mazereau, 2016). En effet, tout se passe comme si lever les barrières à l'apprentissage de certaines et certains pourrait contrecarrer le principe d'une comparaison juste entre les élèves (ils ne sont plus sur

la même ligne de départ puisqu'ils n'ont pas tous reçu le même enseignement/contrôle, les mêmes aides). Les enseignantes et enseignants, en tant qu'agents de ce système, pourraient y percevoir une incompatibilité qu'ils seraient amenés à devoir réguler. Dans ce chapitre, je propose d'étudier cette régulation à travers l'expression des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

D'une manière générale, 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 et al., 2022). 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. Dans une acceptation 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 feraient 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 à l'ensemble des élèves un accès à un enseignement primaire et secondaire sur un pied d'égalité avec les autres élèves (*cf.* article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, Nations unies, 2006). Ce construit est d'importance puisque, d'une manière générale, plus les attitudes du public envers la participation de tous 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), et plus les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'école inclusive sont positives, plus ces dernières et derniers seraient prompts à adopter des gestes professionnels soutenant l'apprentissage de tous (Elliott, 2008 ; MacFarlane & Woolfson 2013 ; Sharma & Sokal, 2016) — même si ce dernier point sera discuté dans la conclusion de ce chapitre. Si une méta-analyse récente appuie l'idée que les attitudes des enseignantes et enseignants seraient plutôt positives (Van Steen & Wilson, 2020), elles n'en sont pas moins teintées d'ambiguïté. Par exemple, elles et ils peuvent démontrer des attitudes positives envers l'idée générale d'éducation inclusive (pour un exemple récent, voir Lüke &

Grosche, 2018a) tout en exprimant des réticences à la pratique de l'inclusion dans leur propre classe (voir Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Hwang & Evans, 2011). Toutefois, cette valence varie selon de multiples facteurs liés aux individus ou aux contextes (pour des revues voir Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011) ou encore aux politiques éducatives en vigueur dans les pays (voir par ex., Savolainen et al., 2012).

Pour notre part, nous souhaitons tester l'hypothèse selon laquelle l'incompatibilité perçue entre la fonction de sélection et la politique d'éducation inclusive entraînerait une régulation de la part des enseignantes et enseignants qui se manifesterait dans l'expression d'attitudes plus négatives à l'égard de la seconde (car elle peut engendrer un désordre scolaire). Pour tester cette hypothèse, quatre études ont été réalisées et sont présentées dans la partie suivante²⁴.

1.2. Éléments empiriques

Afin de tester l'hypothèse décrite, nous avons réalisé une première série d'études menées auprès d'enseignantes et enseignants français du premier et du second degrés, en utilisant une approche mixte (quantitative et qualitative). Dans celles-ci, nous nous sommes notamment intéressés à la question du lien entre la fonction de sélection et les attitudes du corps enseignant envers l'école inclusive. Nos résultats sont synthétisés ci-dessous.

La première étude, qualitative, a été réalisée auprès de 17 enseignantes et enseignants (9 du premier degré, 8 du second) auxquels nous avons posé différentes questions : « Que pensez-vous de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », « Selon certains auteurs, l'École a une mission de formation, c'est-à-dire de transmission des savoirs mais aussi une mission de sélection, c'est-à-dire d'identification des élèves les plus aptes à recevoir des diplômes. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que vous pensez que l'École sert à ces deux missions ? ». Ces questions nous permettaient de mettre en lumière les avis des enseignantes et enseignants vis-à-vis de l'école inclusive d'une part et de la fonction de sélection du système éducatif, d'autre part.

²⁴ Les trois premières ont été réalisées par Kamilla Khamzina dans le cadre d'un post-doctorat de 2 ans sur le projet DIETACE, grâce à un financement de 132 499 euros obtenu dans le cadre du Plan autisme. Pour plus de détails sur celui-ci, voir tome 2.

Concernant l'école inclusive, nous obtenons des résultats cohérents avec la littérature scientifique, à savoir des attitudes plutôt mixtes. Si une courte majorité des enseignantes et enseignants semble favorable à la politique de l'éducation inclusive (« c'est une bonne chose car [...] la diversité nous enrichit tous... »), un sous-groupe non négligeable exprime des réserves. Par exemple, l'un indique « que [l'inclusion scolaire] est une bonne chose mais que souvent on n'a pas les moyens de les aider correctement donc ça veut dire que c'est bien si on a une AVS²⁵ ou alors que l'on sache exactement quel est spécifiquement son déficit... ». Les enseignantes et enseignants pleinement défavorables représentent plus d'un individu sur trois dans notre échantillon. On retrouve dans leurs évocations des raisons souvent identifiées dans la littérature et évoquées précédemment comme, le manque de formation, « pour eux c'est positif mais pour l'enseignant c'est déstabilisant parce que on n'est pas formés... on ne peut pas et s'occuper d'eux et des autres donc on a du mal à avancer notre cours quoi... ».

Touchant la fonction de sélection, il ressort qu'une majorité de participants semble présenter des attitudes négatives. L'un d'entre eux dit : « Oh c'est horrible de dire ça [la fonction de sélection] ! Je pense qu'il n'y a pas de fatalité alors certes notre rôle c'est de repérer les difficultés et aussi les EIP²⁶ qu'on doit pousser effectivement et ne pas les laisser de côté, mais je ne pense pas qu'il faille faire un tri. Tout le monde doit pouvoir s'élever, on essaie de sortir de cette fatalité justement. » Toutefois, un certain nombre exprime des attitudes plutôt favorables. Par exemple, un enseignant dit : « Bien sûr qu'elle [fonction de sélection] existe ! (...) L'École est accessible à tout profil et ensuite bien sûr qu'on sélectionne et qu'on trie les élèves, et on les encourage à ça puisqu'on les note et on attend d'eux la perfection. Les plus brillants on les destine vers les plus hautes écoles et les moins brillants on les dirige vers les écoles plus modestes. »

En croisant ce que les enseignantes et enseignants disent sur ces deux éléments, il ressort qu'une courte majorité (c.-à-d. 11 enseignants sur 17) exprime soit des attitudes positives envers la sélection et négatives envers l'inclusion, soit négatives envers la sélection et positives envers l'inclusion, suggérant l'existence d'une éventuelle incompatibilité entre les deux (voir tableau 3) et apportant un soutien modeste à notre hypothèse.

²⁵ Auxiliaire de Vie Scolaire, ancienne dénomination de AESH.

²⁶ Enfants Intellectuellement Précoces

Tableau 3

Tableau croisé entre les effectifs de participants ayant des attitudes positives ou négatives envers l'école inclusive et la fonction de sélection

Attitudes envers l'école inclusive	Attitudes envers la fonction de sélection	
	Négatives	Positives
Négatives	3	4
Positives	7	3

Dans une seconde étude, nous avons voulu étudier ce lien mais, cette fois, quantitativement. L'étude visait à évaluer les attitudes des enseignantes et enseignants envers l'inclusion et leurs croyances concernant les fonctions du système éducatif et notamment celle de sélection. Trois cent cinquante et un enseignants du premier degré ($n = 138$) et du second degré ($n = 173$) ont participé à un questionnaire en ligne dans lequel ils devaient indiquer leur degré d'accord sur des échelles en 5 points (allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »).

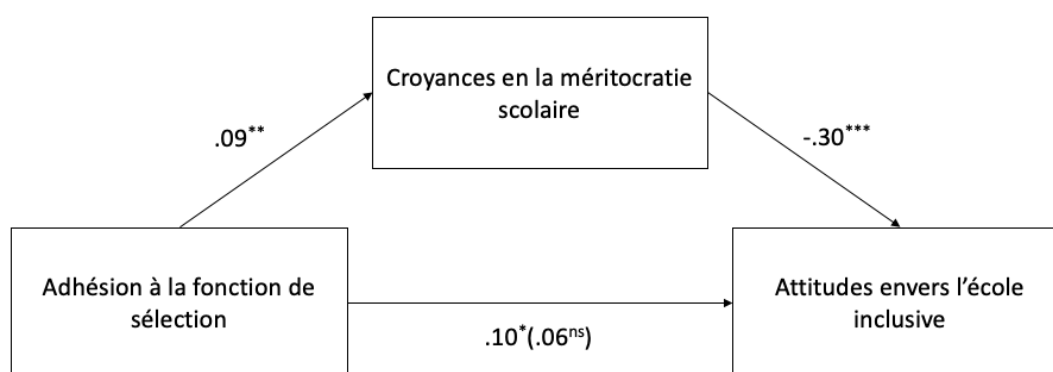
Pour évaluer les attitudes envers l'éducation inclusive, nous avons utilisé l'outil proposé et développé par Mahat (2018). Le MATIES (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale) propose 18 items (par ex., « je crois qu'une école inclusive permet la progression scolaire de tous les élèves, quelles que soient leurs capacités », « je suis irrité lorsque je ne suis pas en mesure de comprendre les élèves à besoins éducatifs particuliers ») avec lesquels les participants doivent exprimer un degré d'accord. Pour les croyances en la fonction de sélection du système académique, nous nous sommes servis d'un outil toujours en développement (Darnon et al., en cours), qui, par l'intermédiaire de 6 items, vise à traduire dans quelle mesure les enseignantes et enseignants pensent que le système éducatif a une fonction de formation et une fonction de sélection (pour cette dernière, par ex., « Le système éducatif vise à repérer parmi l'ensemble des élèves, celles et ceux qui sont le plus aptes à poursuivre leur cursus »).

Une analyse de régression réalisée sur les données a permis de confirmer l'existence d'un lien négatif modeste mais significatif entre les croyances en la fonction de sélection du système éducatif et les attitudes envers l'inclusion. Autrement dit, plus les enseignantes et enseignants pensent que le système éducatif a une fonction de sélection, moins ils expriment d'attitudes favorables à l'inclusion.

Dans une troisième et dernière étude, nous avons tenté de retrouver ce lien et de comprendre le rôle que pouvaient jouer les croyances en la méritocratie pour expliquer celui-ci. En effet, comme l'évoquent Batruch et al. (2019, voir aussi Butera et al., 2022), la méritocratie est intrinsèquement liée à la fonction de sélection du système éducatif. Cette fois, ce sont 524 enseignantes et enseignants du second degré qui ont complété les mêmes échelles que précédemment auxquelles s'est ajoutée une mesure quant à leurs croyances en la méritocratie scolaire (par ex., « À l'École, quand on veut, on peut », 8 items, Wiederkehr et al., 2015). Si les résultats de notre analyse de régression n'ont pas permis de confirmer le lien direct obtenu dans l'étude précédente, ils ont indiqué, après exploration des données, que la méritocratie serait un paramètre important à prendre en compte dans l'étude de ce lien. En effet, comme l'illustre la figure 12, il y aurait un lien indirect entre les croyances en la fonction de sélection et les attitudes envers l'inclusion *via* les croyances en la méritocratie scolaire. Autrement dit, plus les enseignants pensent que le système éducatif a une fonction de sélection, plus ils adhèrent à la méritocratie scolaire et moins ils soutiendraient une politique inclusive dans l'école ordinaire.

Figure 12

Lien indirect entre l'adhésion à la fonction de sélection et les attitudes envers l'inclusion via les croyances en la méritocratie scolaire (étude 3 ; Khamzina et al., 2021)



Les enseignantes et enseignants ne sont cependant pas les seuls confrontés à la question de la participation de toutes et tous. Une dernière étude visait à tester cette même hypothèse mais chez les étudiants d'université, cette fois (Jury & Elliot, en cours). Deux cent quatre-vingt-treize étudiantes et étudiants d'une université américaine ont été invités à indiquer leur croyance en la sélection à l'université, leur croyance en la méritocratie scolaire

(sur la base des mêmes échelles que celles utilisées précédemment mais traduites en anglais), et leurs attitudes à l'égard de la participation des étudiantes et étudiants en situation de handicap intellectuel. Pour mesurer ces attitudes, nous avons, sur la base d'un matériau proposé par Griffin et al. (2012), construit huit items pour lesquels ils devaient exprimer leur degré d'accord (par ex., « Les étudiants en situation de handicap intellectuel bénéficieraient d'un cursus à l'Université » ; « Les professeurs risquent de prêter trop d'attentions aux étudiants en situation de handicap intellectuel et d'oublier les autres étudiants »).

La réplication de l'analyse de médiation conduite dans l'étude précédente a permis de confirmer l'existence d'un lien indirect entre les croyances en la fonction de sélection et les attitudes envers l'inclusion *via* les croyances en la méritocratie scolaire. Autrement dit, de manière similaire aux résultats obtenus auprès des enseignantes et enseignants, il semble bien que plus les étudiantes et étudiants pensent que l'université a une fonction de sélection, plus elles et ils adhèrent à la méritocratie scolaire et moins elles et ils seraient favorables à la participation des étudiantes et étudiants en situation de handicap intellectuel à l'université. Il est à noter que le lien total entre croyance en la fonction de sélection et attitudes vis-à-vis de la participation des étudiants en situation de handicap intellectuel était cette fois significatif et négatif.

1.3. Conclusion intermédiaire

Ces premiers résultats semblent soutenir l'idée que la fonction de sélection du système éducatif ne serait effectivement pas compatible avec la politique d'éducation inclusive. Vouloir ouvrir les portes du système éducatif dans son ensemble à toutes et tous ne semble donc pas, dans l'esprit de nos participants, tout à fait cohérent avec l'objectif d'identifier les plus méritantes et méritants. Les deux dernières études appuient et soulignent bien l'importance de la méritocratie scolaire dans cette relation puisqu'il semble que l'incompatibilité suspectée réside, en partie, dans le fait que l'éducation inclusive puisse contrecarrer l'application de cette dernière. Si la nature corrélationnelle des données obtenues incite à la plus grande prudence quant aux conclusions causales à formuler, il n'en reste pas moins que ces premiers résultats soutiennent notre hypothèse et invitent à poursuivre les investigations.

Il faut toutefois reconnaître que l'approche directe que nous avons utilisée n'est pas sans poser quelques difficultés relatives aux construits mobilisés. En effet, que ce soit la fonction de sélection ou les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, il s'agit pour les enseignantes et enseignants de concepts particulièrement sensibles à la désirabilité sociale (pour les attitudes envers l'éducation inclusive, voir par ex. Lüke & Grosche, 2018a, 2018b). En effet, comme l'illustrent les propos d'un enseignant dans l'étude qualitative, il n'est pas toujours aisé de reconnaître l'existence de cette fonction de sélection, ni même d'avouer pleinement qu'elles et ils pensent que la place des élèves en situation de handicap n'est pas à l'école. Cela se traduit notamment, pour la mesure des croyances en la fonction de sélection notamment, par des indices de fiabilité psychométriques assez modérés dans certaines études, qui doivent amener à nuancer la portée des résultats présentés précédemment.

Toutefois, pour essayer de contourner cette limite, en partie liée à la demande directe formulée dans ces études, je propose, dans la partie suivante, de chercher si un soutien indirect à l'hypothèse d'incompatibilité formulée peut être trouvé dans d'autres travaux que j'ai menés sur les attitudes envers l'éducation inclusive. En d'autres termes et dans un souci de transparence pour les lectrices et lecteurs, les travaux qui vont être présentés n'avaient pas pour objectif *a priori* de renseigner l'hypothèse quant au lien entre fonction de sélection et éducation inclusive, mais j'en propose une réinterprétation à la lumière de celle-ci afin de voir s'ils peuvent, ou pas, apporter des éléments complémentaires.

2. Des soutiens indirects du lien entre fonction de sélection et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive ?

Parmi l'abondante littérature traitant des attitudes envers l'éducation inclusive²⁷, de nombreux travaux ont cherché à identifier les éléments qui, chez les enseignantes et enseignants, pouvaient faire varier leur valence. De l'étude de déterminants très individuels (par ex., le sentiment d'efficacité personnelle, Urton et al., 2014) à des déterminants plus environnementaux (par ex., Savolainen et al., 2012), la communauté de la recherche a voulu comprendre ce qui pouvait faire varier ces attitudes. Nos propres contributions sur cette question dans le contexte français ont été multiples puisqu'en plus des croyances dans la fonction de sélection (Khamzina et al., 2021) nous nous sommes intéressés au statut des enseignants et à leur sentiment d'efficacité personnelle (Desombre et al., 2019), à l'influence du soutien social (Desombre et al., 2021), mais aussi de leurs valeurs (Perrin et al., 2021) ou encore du type de difficultés rencontré par les élèves (Jury, Khamzina, et al., 2021 ; Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021 ; Jury, Perrin, Rohmer, & Desombre, 2021). Touchant les deux derniers exemples, je pense que ceux-ci sont particulièrement prompts au réexamen évoqué précédemment. Après une brève présentation du contexte ayant amené à ces travaux, je présenterai les résultats et réfléchirai à la manière dont ils peuvent, ou pas, soutenir notre hypothèse.

2.1. Les valeurs des enseignants

Les travaux présentés ici sont issus du travail de doctorat d'Anne-Laure Perrin (co-encadré avec Caroline Desombre, PU à l'INSPÉ Lille Haut de France) portant sur l'impact des valeurs des enseignants et du système sur les attitudes envers l'éducation inclusive.

2.1.1. Ancrage théorique

Si les résultats touchant l'influence des variables démographiques sur les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont particulièrement hétérogènes (pour des revues de littératures ou méta-analyse sur la question voir par ex., de Boer et al., 2011 ; Van Steen & Wilson, 2020 ; Tant & Watelain, 2016), certains sont plus

²⁷ Une simple recherche sur Google Scholar sur la période 2011-2021 avec les mots-clés « attitudes toward inclusion » fait émerger plus de 900 000 résultats.

robustes comme ceux impliquant l'étude du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Cette variable définie comme « la croyance des enseignants en leur propre capacité à planifier, organiser et réaliser les activités nécessaires pour atteindre des objectifs d'enseignement donnés » (Skaalvik & Skaalvik, 2010, p. 1059), est associée de manière systématique aux attitudes des enseignantes et enseignants dans le sens où plus elles et ils ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus elles et ils sont favorables à l'éducation inclusive (pour une méta-analyse récente, voir Yada et al., 2021). Dans la continuité, et afin d'étendre les connaissances sur les déterminants individuels, nous nous sommes notamment intéressés à l'association entre les valeurs des enseignants et leurs attitudes à l'égard de cette politique d'éducation inclusive.

Le terme « valeurs » renvoie à des idéaux abstraits pouvant être l'expression des motivations humaines guidant les gens tout au long de leur vie (Schwartz, 1992). Selon Schwartz et al. (2012), celles-ci peuvent être résumées en quatre valeurs d'ordre supérieur²⁸. Plus précisément, le « dépassement de soi » met l'accent sur le dépassement de ses propres intérêts au profit des autres. L'« ouverture au changement » met l'accent sur l'indépendance de pensée et d'action et sur la volonté de changement. L'« affirmation de soi » met l'accent sur la poursuite de ses propres intérêts (en termes de réussite et de pouvoir), tandis que la « conservation » font référence à l'ordre, à l'auto-restriction et au statu quo.

Ces valeurs personnelles influencent les choix que nous faisons (Feather, 1992), nos intentions et les actions que nous entreprenons (Gollwitzer, 1999) et sont même impliquées dans les processus de formation des attitudes (Schwartz, 2006). Certains auteurs supposent même que les valeurs « causent » les attitudes. Rokeach (1973) a soutenu l'idée que toute manipulation mettant en avant une valeur spécifique a un effet significatif sur l'attitude visée. Les valeurs pourraient donc être liées à différentes attitudes et inversement, les attitudes pourraient être liées à différentes valeurs. Par conséquent, et comme expliqué plus en détail ci-dessous, on peut émettre l'hypothèse que certaines valeurs personnelles pourraient englober les valeurs préconisées pour l'éducation inclusive et pourraient contribuer à

²⁸ Le modèle définit en fait dix valeurs d'ordre inférieur (à savoir l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, l'accomplissement, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme). Cependant, comme l'étude spécifique de chacune de ces valeurs dépasse le cadre de ce travail, elles ne seront pas d'avantage exposées ici (pour plus de détail, voir Schwartz et al., 2012).

expliquer en partie le soutien de certains enseignants à cette politique, tandis que d'autres auraient l'effet inverse.

Comme suggéré précédemment, l'objectif de l'éducation inclusive est de donner « à chacun une chance égale » (UNESCO, 2016, p. 23) renvoyant au concept d'équité (Gutman, 2004) et impliquant une école moins discriminante et plus accueillante, qui s'adresse à une diversité d'élèves, sans rejet sur la base d'un quelconque critère (Prud'homme et al., 2011 ; Thomazet, 2006 ; UNESCO, 2016). De ce fait, la politique d'éducation inclusive véhicule et promeut des idées de tolérance, d'universalité, de gentillesse et de bienveillance qui sont des valeurs qui s'inscrivent clairement dans le dépassement de soi de Schwartz (Boer et Fisher, 2013 ; Schwartz, 1992). Dans le même ordre d'idée, la disposition au changement, exprimée par les enseignantes et enseignants favorables à la mise en œuvre de l'éducation inclusive (c'est-à-dire celles et ceux qui sont prêts à apporter tout changement nécessaire à leurs pratiques), pourrait se retrouver dans les motivations portées par l'ouverture au changement. Toutefois, étant donné que l'inclusion scolaire peut accroître les défis et les difficultés auxquels les enseignantes et enseignants sont confrontés (par ex., l'ajustement du programme pour répondre à des besoins multiples), elle pourrait constituer une menace pour leur identité professionnelle (par ex., les enseignants expriment souvent une faible croyance en leur efficacité personnelle pour collaborer avec succès dans des environnements inclusifs, Savolainen et al., 2012). Par conséquent, pour les enseignantes et enseignants qui adhèrent à des valeurs d'affirmation de soi (c.-à-d. des enseignantes et enseignants particulièrement préoccupés par le fait de réussir dans leur métier et d'en obtenir un statut), l'éducation inclusive représenterait un obstacle qui pourrait les amener à adopter des attitudes négatives. Enfin, la mise en œuvre complète de l'éducation inclusive implique des changements paradigmatiques et pratiques tellement forts dans les pratiques, habitudes des enseignantes et enseignants mais aussi les politiques précédentes régissant l'école que le *statu quo* incarné par les valeurs de conservation serait menacé. Plus les enseignantes et enseignants auraient des valeurs de conservation, moins elles et ils devraient soutenir les changements introduits par cette politique d'éducation inclusive. Ces deux dernières catégories de valeurs me semblent particulièrement pertinentes pour ma réflexion quant à l'hypothèse d'incompatibilité entre la fonction de sélection et la politique d'éducation inclusive.

En effet, les valeurs au cœur de l'affirmation de soi sont la réussite et le pouvoir (Schwartz et al., 2012) ; aussi un individu adoptant ce type de valeurs serait-il préoccupé par

le fait de démontrer de bonnes compétences relativement à autrui mais aussi, d'une manière générale, par son propre intérêt et réduirait les sources d'anxiété potentielles en exerçant sa domination sur autrui. Le rapport systématique au rapport dominant/dominé qui transparaît au sein de ces deux sous-composantes n'est pas sans rappeler la finalité de la fonction de sélection : identifier une hiérarchie claire avec des dominants, ceux qui réussissent ; et des dominés, ceux qui échouent (pour une proposition similaire, voir Butera et al., 2022). On peut donc imaginer qu'une enseignante ou un enseignant qui serait fortement préoccupé par de telles valeurs puisse être aussi soucieux de la mise en évidence d'une hiérarchie et donc de la sélection dans le système éducatif. L'obtention d'un lien significatif négatif entre l'adoption des valeurs d'affirmation de soi et les attitudes envers l'éducation inclusive pourrait sans doute être considérée comme un soutien indirect à l'hypothèse.

Dans le même ordre d'idée, les valeurs de conservation étant associées à une volonté de maintenir le *statu quo* et la fonction de sélection étant un outil relativement puissant du maintien de celui-ci (Darnon et al., 2012), l'obtention d'un lien négatif entre l'adoption de ces valeurs et les attitudes envers l'éducation inclusive pourrait être également lue comme un soutien indirect à l'hypothèse.

2.1.2. Éléments empiriques

Dans une première étude (Perrin et al., 2021), les données de 326 enseignantes et enseignants ont été analysées. Celles-ci et ceux-ci ont complété en ligne deux mesures dont l'ordre était contrebalancé entre les participants. Une première (le PVQ-RR, Schwartz et al., 2012) devait nous permettre d'identifier les valeurs personnelles des enseignantes et enseignants. L'outil était construit de telle façon qu'il présentait au participant des items décrivant une personne et demandait à l'individu d'indiquer dans quelle mesure il s'estimait comme étant similaire à la personne décrite sur une échelle en 6 points allant de 1, « pas du tout similaire à moi », à 6 « très similaire à moi ». Cette mesure nous a permis d'identifier le positionnement des participants sur les 4 grandes valeurs que sont le dépassement de soi (par ex., « Il est important pour lui/elle d'être tolérant(e) envers toutes sortes de personnes et de groupes », 18 items), l'affirmation de soi (par ex., « Il est important pour lui/elle d'avoir le pouvoir de faire faire aux gens ce qu'il/elle veut », 12 items), l'ouverture aux changements (par ex., « Il est important pour lui/elle de prendre des risques qui rendent la vie excitante. », 12 items) et la conservation (par ex., « Il est important pour lui de conserver les valeurs et les modes de

pensée traditionnels », 15 items). Touchant les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive, nous avons utilisé la même mesure que précédemment.

Les analyses de régressions que nous avons réalisées ont appuyé l'idée que les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont associées positivement et significativement aux valeurs de dépassement de soi et d'ouverture aux changements. Ainsi, plus les enseignantes et enseignants déclarent avoir des valeurs de dépassement de soi et d'ouverture aux changements, plus elles et ils sont favorables à l'éducation inclusive. Touchant les valeurs d'affirmation de soi, un lien significatif négatif est apparu soutenant l'idée que plus les enseignantes et enseignants déclarent être orientés sur leur accomplissement personnel et le fait d'assurer leur place, moins elles et ils soutiennent la politique d'éducation inclusive. Toutefois, contrairement à l'hypothèse, les valeurs de conservation ne sont pas associées de manière significative aux attitudes des enseignants.

Dans une seconde étude visant à répliquer les résultats de la première, 540 enseignantes et enseignants du second degré ont été interrogées (les outils de mesures étaient des formes abrégées comparativement à la première étude, pour les valeurs voir par ex. le TIVI, Sandy et al., 2017). Il est à noter que nous voulions également contrôler la désirabilité sociale associée à la mesure des attitudes. Pour ce faire, les participants ont complété une mesure brève du management des impressions (Nießen et al., 2019). Les résultats de l'analyse de régression ont permis de retrouver les associations positives et significatives entre les valeurs de dépassement de soi, d'ouverture aux changements et les attitudes des enseignants. Toutefois, nous n'avons pas observé de liens entre les attitudes des enseignantes et enseignants et les valeurs d'affirmation de soi ou de conservation.

Enfin, dans une dernière étude réalisée récemment (Perrin et al., en cours), nous avons voulu, en sus des valeurs personnelles des enseignantes et enseignants, interroger le lien avec les valeurs qu'ils perçoivent comme étant véhiculées dans le système éducatif. En effet, les travaux menés sur les valeurs indiquent que si elles existent à un niveau individuel — ce sont les valeurs personnelles —, elles peuvent également être exprimées au niveau du cadre professionnel (O'Reilly et al., 1991). Dans le système éducatif, ces valeurs pourraient être véhiculées par l'enseignante ou l'enseignant mais aussi par d'autres sources telles que la hiérarchie ou la « culture » même de l'école (Berzina, 2010). Cette dernière pourrait d'ailleurs être un déterminant significatif de la réussite ou non des pratiques inclusives. En effet, si elle favorise l'inclusion en inscrivant ses principes dans la politique et les pratiques de l'école,

les enseignantes et enseignants seraient plus susceptibles de se sentir soutenus pour s'engager dans des pratiques inclusives dans leurs classes. Nous faisons donc l'hypothèse que valeurs du système éducatif et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive seraient liées et que plus le système est perçu comme véhiculant des valeurs favorables à l'éducation inclusive (c'est-à-dire les valeurs de dépassement de soi et les valeurs d'ouverture aux changements), plus les attitudes des enseignantes et enseignants seraient elles aussi favorables. À l'inverse, plus les valeurs perçues comme étant véhiculées par le système éducatif seraient défavorables à l'école inclusive (c'est-à-dire les valeurs d'affirmation de soi et les valeurs de conservation), plus les attitudes des enseignantes et enseignants seraient négatives. Ne pouvant ignorer au regard des précédentes études que les valeurs personnelles des enseignantes et enseignants sont liées aux attitudes, nous avons investigué le lien attitudes-valeurs du système en contrôlant les valeurs personnelles des enseignants.

Dans cette étude, 306 enseignants ont été invités à compléter trois mesures : leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive à l'aide du MATIES dans sa version complète, une mesure de leurs valeurs personnelles (TwIVI, Sandy et al., 2016) et une mesure des valeurs perçues dans le système éducatif adaptée du travail de Cable et Edwards (2004) sur les valeurs de travail. Cette échelle demandait aux enseignantes et enseignants d'indiquer dans quelle mesure chaque valeur présentée (par ex. « contribuer à préserver l'ordre social ») leur semblait importante pour le système éducatif sur une échelle en 6 points allant de 1, « pas du tout important » à 6, « très important ».

Des analyses exploratoires (au-delà de celles pré enregistrées) ont permis de traduire l'existence de liens entre les valeurs perçues comme étant véhiculées par le système, nonobstant ceux impliquant les valeurs personnelles. Plus précisément, si au niveau de ces dernières nous retrouvons les liens précédents touchant le dépassement de soi et l'ouverture aux changements, nous ne trouvons pas de lien avec les valeurs d'affirmation de soi mais découvrons un lien avec les valeurs de conservation dans le sens attendu initialement, à savoir que plus les enseignantes et enseignants déclarent adopter des valeurs visant le maintien du système, plus ils auraient des attitudes négatives vis-à-vis de l'éducation inclusive. Touchant les valeurs du système perçues comme véhiculées par le système éducatif, si celles de dépassement de soi (marginale) et d'ouverture aux changements (significativement) sont associées à des attitudes positives, ce n'est pas le cas pour les valeurs d'affirmation de soi (liées significativement négativement). Les valeurs de conservation du système éducatif ne

sont pas associées aux attitudes des enseignants. Autrement dit, le fait que les enseignantes et enseignants perçoivent que le système valorise l'affirmation de soi est associé avec des attitudes plus négatives envers la participation de toutes et tous à l'école.

2.1.3. Conclusion intermédiaire

L'objectif initial de ces travaux était de comprendre comment les valeurs personnelles des enseignantes et enseignants étaient associées à leurs attitudes vis-à-vis de l'éducation inclusive. Ils ont permis de montrer de manière consistante que plus elles et ils adoptent des valeurs personnelles cohérentes avec les objectifs de l'éducation inclusive (c.-à-d. les valeurs de dépassement de soi et d'ouverture aux changements) et plus elles et ils y sont favorables. Néanmoins, au-delà de ces informations, j'ai voulu savoir si les résultats touchant les valeurs d'affirmation de soi et de conservation ne pouvaient pas constituer un soutien indirect à l'hypothèse et aux précédents résultats quant au lien entre la fonction de sélection du système éducatif et les attitudes des enseignantes et enseignants envers l'éducation inclusive. J'avais proposé qu'en raison d'objectifs semblant concordants, plus les enseignantes et enseignants adopteraient de valeurs d'affirmation de soi et de conservation, plus elles et ils devraient avoir des attitudes négatives à l'égard de l'éducation inclusive. Les résultats des trois études présentées n'apportent pas de soutien franc à cette idée (ou alors un soutien trop faible statistiquement pour être réellement considéré). En revanche, il est à noter que la considération des valeurs perçues comme étant véhiculées par le système éducatif indique que plus le système semble véhiculer des valeurs d'affirmation de soi, moins les enseignantes et enseignants sont favorables à l'égard de la politique d'éducation inclusive. Si ce résultat demande à être confirmé par de nouvelles études, il pourrait signaler que des attitudes plus négatives pourraient être le reflet d'un système plutôt que d'un fonctionnement individuel. Dans la partie suivante, je continue l'effort de relecture de mes travaux en me centrant sur ceux qui ont porté sur les difficultés rencontrées par les élèves à BEP.

2.2. Un soutien indirect à l’hypothèse d’incompatibilité *via* le rejet des élèves les plus éloignés de la forme scolaire ?

2.2.1. Ancrage théorique

L’ensemble des travaux présentés jusqu’à présent est centré sur les attitudes des enseignantes et enseignants envers l’éducation inclusive dans son acception la plus large (c.-à-d. la philosophie générale de l’éducation inclusive). Néanmoins, j’ai déjà évoqué que si les enseignants sont plutôt favorables à celle-ci, c’est un peu différent lorsque cela touche leur quotidien (c.-à-d. l’inclusion dans leurs classes) et même très variable selon le profil des élèves à inclure. En effet, si l’inclusion d’élèves présentant un ou des handicaps moteurs (par ex., 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, elle, représenter un véritable défi (Vaillancourt, 2017). Le handicap mental tend à provoquer des émotions négatives (par ex., la peur ou la pitié, voir à ce sujet, Findler et al., 2007) chez les individus qui se montrent, de fait, mal à l’aise avec les personnes présentant ce type de déficience, et maintiennent, avec elles, une relative distance sociale (Ouellette-Kuntz et al., 2010). Ces ressentis peuvent donc influencer les attitudes envers la scolarisation de ces élèves.

Au regard de travaux existants, les attitudes des enseignantes et enseignants semblent donc principalement dépendre de la manière dont elles et ils perçoivent l’inclusion des élèves comme étant plus ou moins aisée ou atteignable. Si les troubles du comportement sont vus par eux 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 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 prévoir et articuler. À l’inverse, les adaptations proposées à des élèves porteurs de troubles moteurs peuvent être perçues comme plus simples car elles prennent bien souvent la forme d’une aide (humaine ou matérielle) à la réalisation des mouvements, même si cette compensation n’est pas toujours aisée à opérationnaliser.

Néanmoins, sans pour autant nier les difficultés associées à la pluralité des profils que les enseignantes et enseignants rencontrent, je propose ici que cette moindre propension à inclure certains élèves puisse aussi être lue comme une manifestation du lien négatif entre fonction de sélection et attitudes envers l'éducation inclusive. Plus précisément, ce soutien plus faible à leur participation dans l'école ordinaire pourrait être dépendant de leur éloignement de la norme scolaire et particulièrement celle de réussite scolaire.

Perreira (2017) rappelle que la forme scolaire actuelle (c.-à-d. l'organisation du fonctionnement de l'école en termes de programmes, de rythmes scolaires, d'organisation par classe d'âge, le rapport omniprésent à l'écrit) conduit à définir des normes dans le système scolaire et notamment celle de réussite scolaire. En effet, en raison du poids des diplômes sur la réussite professionnelle dans le contexte français (Le Rhun & Pollet, 2011), elle précise qu'il est quasiment inenvisageable de réussir socialement sans avoir réussi à l'école. Aussi est-il courant d'entendre que, lorsque ce n'est pas le cas, l'élève est bien souvent responsable de son échec et qu'il convient alors de le « corriger » (dans le sens de remédier) en dehors du système scolaire (voir la médicalisation de l'échec scolaire, Morel, 2014). Dans le même ordre d'idée, Verhoeven (2012) rappelle que cette forme scolaire tient en partie parce qu'elle sert la fonction de sélection et le maintien de l'ordre scolaire et que la massification du système peut alors perçue comme une menace à celle-ci (« la "montée des désordres scolaires" est interprétée tantôt comme le fruit d'un "relâchement" de l'autorité, tantôt comme le fait de "nouveaux publics" qui auraient "envahi" l'école secondaire "massifiée" », p. 95). Si les mouvements de massification et d'inclusion des élèves en situation de handicap se distinguent quelque peu, ils partagent néanmoins l'ambition de rendre possible l'éducation pour des élèves qui pouvaient s'en voir privés jusqu'alors. On peut faire l'hypothèse que des attitudes plus négatives à l'égard de l'inclusion d'élèves ayant des profils très éloignés de cette norme de réussite scolaire et de cette forme scolaire soient également, et partiellement, une manifestation de l'influence de la fonction de sélection du système éducatif.

Dans la série de trois études que je vais présenter, je reporte des résultats touchant les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive de la population générale et de la population enseignante au regard de différentes caractéristiques, dont le type de difficultés rencontré par l'élève. Nous nous attendons à répliquer, dans le contexte français, les résultats antérieurs. Plus précisément, nous prévoyons que les attitudes envers l'inclusion d'élèves les plus éloignés de la norme de réussite scolaire mais aussi de la forme scolaire (par ex., trisomie

21, autisme) soient plus négatives que les attitudes relativement aux élèves dont le handicap demande peu de changements de la forme scolaire (par ex., les élèves en situation de handicap moteur).

2.2.2. Éléments empiriques

Notre première étude visait à explorer l'influence du type de handicap des élèves sur les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive. Au regard des recherches qui rapportent des attitudes relativement négatives des individus à l'égard des individus avec une Trisomie 21 (Pace et al., 2010), et plus positives à l'égard des individus avec des troubles moteurs (Avramidis et al., 2002), nous avons postulé que les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive seraient différenciées selon le type de handicap présenté. Plus précisément, nous avons fait l'hypothèse que ces attitudes seraient moins positives pour les élèves présentant une déficience intellectuelle — comme ceux 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.

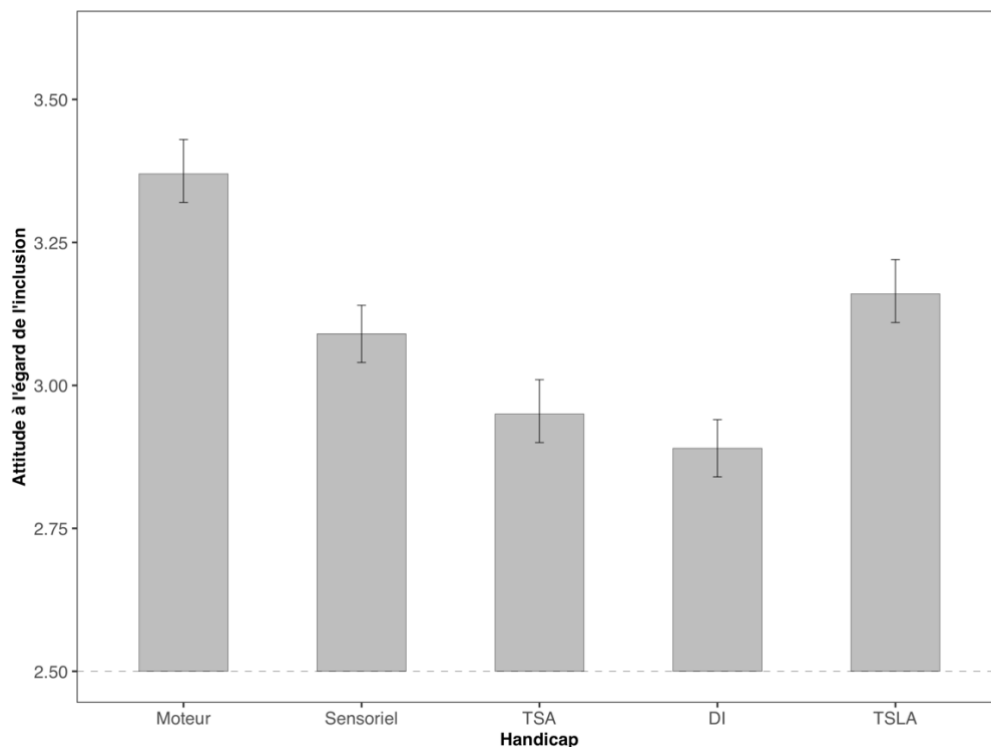
Dans cette étude, les analyses statistiques ont été réalisées à partir des données d'un sondage d'opinion réalisé en ligne à l'été 2019 par Harris Interactive pour, notamment, l'association « Trisomie 21 France » sur la politique d'éducation inclusive auprès d'un échantillon représentatif de la population française comprenant 1001 individus. Les participants devaient répondre à plusieurs questions relatives à leurs perceptions des difficultés que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap dans la société française en fonction du type de handicap. Les attitudes du public à l'égard de l'éducation inclusive ont été évaluées par une question : les participants devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient favorables à l'éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap moteur, les élèves en situation de handicap sensoriel, les élèves porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme, les élèves en situation de handicap intellectuel comme ceux présentant une trisomie 21 et, les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages sur une échelle en 4 points allant de « Totalelement favorable » à « Totalelement défavorable »²⁹. À la fin de l'enquête, les participants ont été invités à compléter des informations sociodémographiques.

²⁹ Les données ont été recodées pour qu'un score plus important traduise une attitude plus positive.

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 participants variaient en fonction du handicap présenté. Comme l'indique la figure 13, les analyses réalisées montrent que le handicap des élèves a bien une influence sur les attitudes des participants puisque celles-ci diffèrent selon le type de handicap considéré. Les comparaisons post-hoc que nous avons réalisées 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 porteurs de troubles 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.

Figure 13

Moyenne des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des participants en fonction du type de handicap des élèves



Note. TSA = Trouble du Spectre de l'Autisme ; DI = Déficience intellectuelle ; TSLA = Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages (« dys »). Scores moyens des attitudes recodés sur une échelle variant entre 1 = pas du tout d'accord et 4 = tout à fait d'accord.

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 sont porteurs. Cette variable a été évaluée par une question pour laquelle les

participants devaient indiquer si : « Il serait préférable pour elles/eux (ndlr : les élèves handicapés ou porteurs de troubles) de fréquenter l'école dans l'enseignement ordinaire » ou si « Il serait préférable pour elles/eux de fréquenter des écoles spéciales ». Le tableau 4 présente les fréquences des choix pour chaque catégorie.

Tableau 4

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

		Type de trouble ou handicap				
		Moteur	Sensoriel	TSA	Intellectuel	TSLA
Choix	<i>Éducation « ordinaire »</i>	85,91	57,24	54,95	51,35	73,63
	<i>Éducation spéciale</i>	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 participants étaient 1,28 fois plus susceptibles de soutenir l'éducation inclusive pour les élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme dans le système d'enseignement ordinaire, 1,51 fois plus pour les élèves avec un handicap sensoriel, 5,19 fois plus pour les élèves présentant des troubles de l'apprentissage, et 17,81 fois plus pour les élèves avec 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 porteurs et leur distance supposée à la norme de réussite scolaire. Les attitudes les plus négatives exprimées concernent les élèves dont la situation de handicap semble exiger le plus d'efforts en termes de transformations de la forme scolaire 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 de la pertinence de la scolarisation en milieu ordinaire (par rapport au milieu spécialisé).

Cette étude présente plusieurs limites. En effet, les données ont été extraites d'un sondage d'opinion qui n'a pas utilisé d'échelle validée, ce qui peut questionner la validité de la mesure. 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 étude, nous avons souhaité examiner l'influence du type de handicap sur les attitudes des acteurs les mieux placés que sont les enseignantes et enseignants, spécialisés ou non (c.-à-d. avec une certification et une formation dédiée à l'enseignement à ces publics).

Dans cette seconde étude, les objectifs étaient, premièrement de répliquer des résultats antérieurs concernant l'influence du type de handicap des élèves sur les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. De façon complémentaire, il s'agissait d'étudier si le statut des enseignantes et enseignants 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 enseignantes et enseignants spécialisés sont formés pour faire face à une variété de situations et de besoins, nous pensions que leur familiarité avec les handicaps pouvait réduire leur sensibilité à cette distance à la norme de réussite scolaire. En d'autres termes, nous nous attendions à ce que les enseignantes et enseignants spécialisés expriment des attitudes plus favorables envers l'inclusion des élèves que leurs collègues non spécialisés et qu'elles et ils soient moins susceptibles d'exprimer des attitudes différenciées selon le type de handicap des élèves.

Des enseignantes et enseignants ont été invités par courriel à participer à une étude en ligne pendant le deuxième semestre de l'année 2017-2018. Trois cent cinquante et un enseignantes et enseignants ont renseigné un questionnaire d'attitudes à l'égard de l'école inclusive construit sur la base de l'échelle de mesure des attitudes utilisée précédemment. Dans la présente étude, neuf items de l'échelle initiale ont été légèrement réécrits pour adapter la mesure des attitudes au type de handicap des élèves (par ex., « élèves avec un handicap » dans les items originaux a été remplacé par « élèves avec [type de handicap] » dans l'échelle utilisée). Trois items visaient à évaluer les attitudes envers les élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme (TSA) (par ex., « Je suis prêt-e à inclure physiquement les élèves porteurs de TSA dans la classe ordinaire avec le soutien nécessaire »), trois items, les attitudes envers les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives (TFC) (par ex., « 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 trois items, les attitudes des envers les

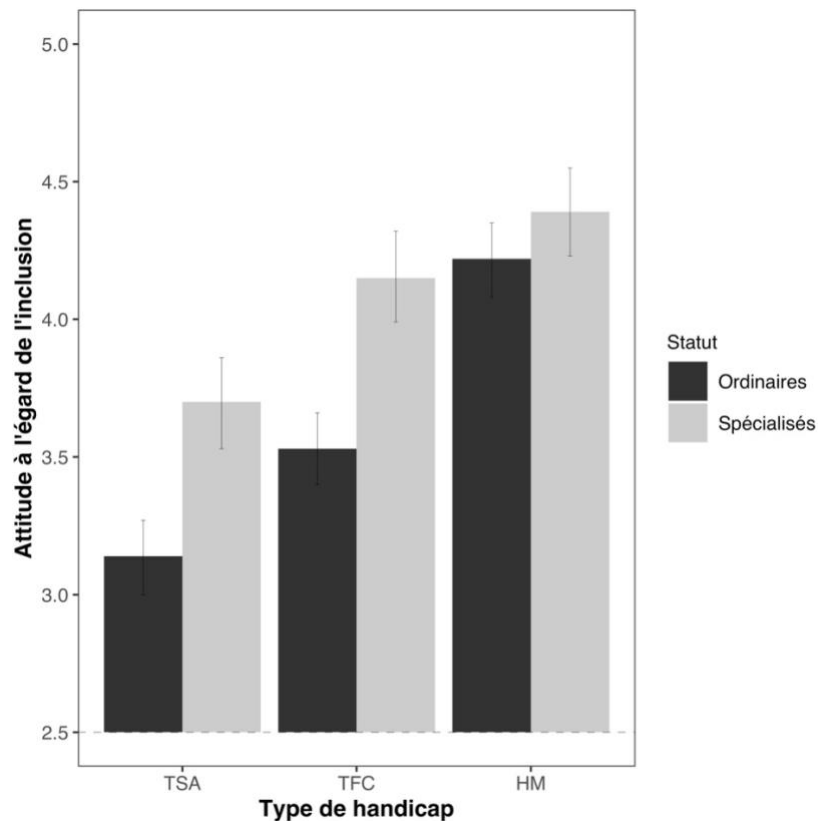
élèves porteurs de handicap moteur (par ex., « Je pense que les élèves atteints de handicap moteur devraient être séparés parce qu'il est trop coûteux de modifier le fonctionnement de l'école »). Les participants ont répondu au questionnaire en utilisant une échelle en 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». L'ordre de ces différentes mesures a été contrebalancé.

L'analyse de variance à mesures répétées a donc tenu compte du type de handicap des élèves et du statut des participants. Les résultats montrent que le type de handicap des élèves influence les attitudes. En effet, celles à l'égard des élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme sont moins positives que celles à l'égard des élèves ayant des troubles cognitifs qui elles-mêmes sont moins positives que celles concernant les élèves ayant un handicap moteur. Les résultats confirment également que les enseignantes et enseignants non spécialisés expriment, en moyenne, des attitudes moins favorables que les enseignantes et enseignants spécialisés.

Enfin, si les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignantes et enseignants non spécialisés ont suivi la tendance décrite précédemment quant à l'effet du type de handicap, les enseignantes et enseignants spécialisés ont également exprimé des attitudes plus positives envers les élèves porteurs de handicap moteur et de troubles cognitifs qu'envers les élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme. Toutefois aucune différence dans les attitudes exprimées n'est apparue entre les élèves porteurs de handicap moteur et de troubles cognitifs (voir figure 14).

Figure 14

Moyenne des attitudes en fonction du statut des enseignants et du type de handicap des élèves



Note. TSA = Troubles du Spectre de l'Autisme ; TFC = Troubles des Fonctions Cognitives ; HM = Handicap Moteur. Scores moyens des attitudes sur une échelle variant entre 1 = pas du tout d'accord et 4 = tout à fait d'accord.

Les résultats de cette deuxième étude suggèrent que les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'éducation inclusive diffèrent selon la distance à la forme scolaire. Plus précisément, et sans surprise, la mention « élève porteur de troubles du spectre de l'autisme » est celle qui génère les attitudes les plus négatives chez les enseignantes et enseignants. Contrairement aux prévisions, les enseignantes et enseignants spécialisés font aussi des différences selon le type de handicap de l'élève car elles et ils ont exprimé des attitudes plus négatives à l'égard de l'inclusion des élèves avec un TSA, qu'à l'égard des autres types de handicap. La formation spécialisée ne représenterait peut-être pas l'ultime garde-fou espéré contre les discriminations.

Toutefois, les situations de handicap proposées dans cette étude étaient très générales alors qu'elles peuvent recouvrir des réalités bien différentes. Les élèves porteurs de TSA — vis-à-vis desquels les attitudes étaient les plus négatives — sont plus ou moins distants de la norme scolaire. En effet, les TSA comprennent de multiples formes inventoriées dans un « spectre » (American Psychiatric Association, 2013) traduisant des difficultés multiples et très hétérogènes. Si ces élèves présentent souvent des troubles de la communication (par ex., 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 sur le plan intellectuel 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). Comment cette dénomination de « troubles du spectre de l'autisme » peut-elle faire aboutir à des attitudes plus négatives ? L'étude qui suit tente de répondre à cette question, en introduisant de la variabilité dans les profils d'élèves porteurs de TSA par l'ajout de précisions sur la nature des difficultés de ces élèves et donc de la variabilité quant à la norme scolaire.

Cette troisième et dernière étude est donc centrée sur les troubles du spectre de l'autisme avec pour objectif de tester si l'introduction d'une variabilité dans les profils d'élèves pouvait avoir un effet sur les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de leur inclusion. L'hypothèse formulée ici était que les attitudes mesurées en faisant référence à un élève porteur de TSA seraient différentes selon qu'elles seraient relatives à des élèves pour lesquels aucune difficulté n'est spécifiée, à des élèves pour lesquels il est spécifié qu'il n'y a pas de difficultés associées (représentant un plus faible défi en termes de scolarisation) ou à des élèves pour qui certaines des difficultés parfois associées au trouble étaient mises en évidence (impliquant potentiellement de plus grands défis en termes de scolarisation). Nous nous attendions à ce que les attitudes des enseignantes et enseignants soient plus positives envers les élèves pour lesquels il était spécifié qu'ils ne présentaient pas de difficultés particulières qu'envers les élèves présentés comme ayant des difficultés additionnelles.

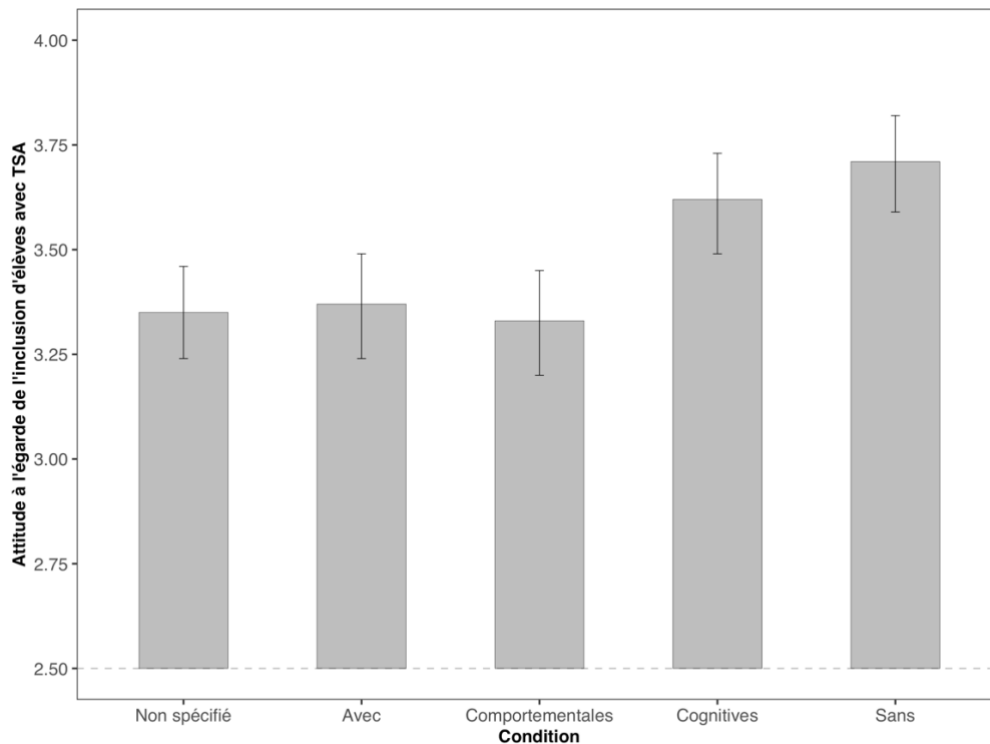
Les participants ont été recrutés par le biais des réseaux professionnels de groupes de travail et les réseaux sociaux à l'automne 2019. Mille soixante-quatre enseignantes et enseignants du second degré ont complété un court questionnaire d'attitudes à trois items, inspiré de celui élaboré par Mahat (2008). Pour la présente étude, ces items ont été

légèrement adaptés afin de mesurer spécifiquement les attitudes envers l'éducation inclusive d'élèves porteurs de TSA [par ex., « Je crois que ces élèves devraient recevoir un enseignement dans des écoles spécialisées pour éviter d'être rejetés dans l'enseignement ordinaire »]. Les participants ont été assignés de manière aléatoire à l'une des cinq conditions décrites ci-après et ont renseigné le questionnaire en utilisant une échelle de Likert en 5 points, allant de « *Totalement en désaccord* » et « *Totalement d'accord* ». La consigne de complétion du questionnaire variait suivant la condition expérimentale proposée. La consigne pour la condition contrôle (n = 241) était : « Cette section se concentre sur l'inclusion des élèves porteurs de TSA. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec chaque phrase ? » ; pour la condition « sans difficulté » (n = 213), les participants ont été informés que la section se centrait sur « l'inclusion des élèves porteurs de TSA qui ne présentent pas de difficultés cognitives ou comportementales » ; les participants de la condition « difficultés cognitives » (n = 211) ont été invités à réfléchir à « l'inclusion des élèves porteurs de TSA ayant des difficultés cognitives mais non comportementales » ; les participants de la condition « difficultés comportementales » (n = 198) ont dû exprimer leur accord concernant « l'inclusion d'élèves porteurs de TSA sans difficulté cognitive mais avec des difficultés comportementales ». Enfin, les participants de la condition impliquant les deux difficultés (n = 201), ont dû indiquer leurs attitudes envers « l'inclusion des élèves porteurs de TSA ayant des difficultés cognitives et comportementales »

L'analyse de variance révèle un effet de la condition expérimentale sur les attitudes. Plus précisément, comme le révèlent la figure 15 et les comparaisons post-hoc réalisées, les attitudes des enseignants étaient plus positives à l'égard de l'inclusion d'élèves porteurs de TSA quand ils étaient présentés sans difficultés, plutôt qu'avec des difficultés comportementales ou avec des difficultés comportementales et cognitives, ou même lorsque les difficultés n'étaient pas spécifiées.

Figure 15

Moyenne des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignantes en fonction des difficultés des élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme



Note. Non spécifié = pas de mention de difficultés additionnelles, Avec = mention de difficultés comportementale et cognitives, Comportementales = mention de difficultés comportementales seules, Cognitives = mention de difficultés cognitives seules, Sans = mention de l'absence de difficultés additionnelles.

De façon inattendue, il apparaît que les attitudes exprimées n'étaient pas plus positives concernant l'inclusion des élèves porteurs de TSA sans difficulté cognitive et comportementale (dont la scolarisation représente probablement un faible défi pour la forme scolaire usuelle) que celles concernant les élèves présentés avec des difficultés cognitives (dont la scolarisation est sans doute également perçue comme présentant un défi relativement faible). Les attitudes envers l'inclusion de ces derniers 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 pour lesquels 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 celle-ci indiquent que, au-delà du type de handicap, la précision des difficultés associées semble avoir une influence sur les attitudes des enseignantes et enseignants. Les élèves porteurs de troubles du spectre de l'autisme présentés avec des difficultés d'ordre comportemental, ceux qui peuvent être

considérés comme le plus éloignés de la forme scolaire et de la norme de réussite scolaire, conduisent les enseignantes et enseignants à exprimer des attitudes systématiquement plus négatives que pour les élèves porteurs de TSA présentés avec des difficultés cognitives. Le fait de ne pas spécifier les difficultés des élèves porteurs de TSA aboutit à des attitudes elles aussi systématiquement plus négatives.

2.2.3. Conclusion intermédiaire

L'objectif initial des travaux présentés ici était, en partie, de répliquer des résultats quant à l'effet du type de troubles sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive. De manière cohérente avec les résultats obtenus dans la littérature internationale, il semble bien que les attitudes des enseignantes et enseignants français soient plus négatives pour certains types de trouble que pour d'autres, notamment les élèves avec un TSA (pour des résultats similaires, voir Avramidis et al., 2000). En outre, dans un effort de relecture, je voulais savoir si de tels résultats ne pouvaient pas être lus, à travers les concepts de norme et de forme scolaires, comme un soutien indirect à l'hypothèse initiale d'incompatibilité. Il me semble que le fait que les attitudes des enseignants deviennent plus négatives à mesure que la situation de handicap rencontrée par l'élève l'éloigne de la forme scolaire et de la norme de réussite scolaire (intrinsèquement liées toutes deux à la fonction de sélection, Verhoeven, 2012), puisse être considéré comme tel.

3. Synthèse et conclusion du chapitre

L'objectif de ce second chapitre était d'illustrer comment la fonction de sélection du système éducatif peut contribuer aux inégalités à travers non plus le fonctionnement du public (voir chapitre 1) mais celui de certains agents de celui-ci, les enseignantes et enseignants. Plus précisément, fort des évolutions dans mon parcours, je voulais tester l'hypothèse selon laquelle la fonction de sélection du système éducatif peut influencer négativement les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de la politique d'éducation inclusive.

La première partie du chapitre a apporté un soutien plutôt direct à cette hypothèse en illustrant qu'un lien négatif entre ces deux construits peut s'observer chez des enseignants et des étudiants en formation. Il apparaît que plus ces actrices et acteurs de l'environnement éducatif reconnaissent l'existence de la fonction de sélection du système éducatif, moins elles et ils sont favorables à cette politique.

De manière plus indirecte, la deuxième partie de ce chapitre a permis d'illustrer *via* des travaux connexes mais indépendants que si les valeurs des enseignantes et enseignants en termes d'affirmation de soi ou de conservation (cohérentes avec la fonction de sélection du système éducatif) ne sont que très faiblement associées à des attitudes plus négatives envers l'éducation inclusive, la déviation à la forme scolaire et à la norme de réussite scolaire (elles aussi associées à la fonction de sélection) était, elle, associée de manière plus robuste à des attitudes négatives des enseignantes et enseignants. Il me semble que ces éléments peuvent être considérés comme un faisceau d'indices concordants appuyant l'idée que la politique d'éducation inclusive ne peut pas être pleinement soutenue par les enseignantes et enseignants, indépendamment des questions de moyens et de formations et en raison du fonctionnement même du système éducatif et de l'existence de la fonction de sélection.

Il faut reconnaître une limite non négligeable aux travaux présentés dans ce chapitre et aux conclusions qui viennent d'être formulées. Si l'objectif était d'illustrer comment l'existence de la fonction de sélection du système éducatif pouvait contribuer aux inégalités, force est de reconnaître que celui-ci ne peut pas être considéré comme atteint. En effet, en choisissant de se centrer sur les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard d'une politique visant à réduire les inégalités d'accès aux savoirs, la vision de la situation est peut-être plus claire mais aussi tronquée en raison notamment du fait que si les modèles théoriques font l'hypothèse d'un lien entre attitudes et comportements (Ajzen & Fishbein, 2005), cette

relation ne s'observe pas toujours de manière systématique, notamment au regard des pratiques pédagogiques inclusives (voir par ex., MacFarlane & Woolfson, 2013). Dès lors, et pour répondre à cette limite, je souhaite maintenant orienter mes activités de recherche non plus seulement sur ce que disent ou pensent les enseignantes et enseignants mais aussi sur ce qu'ils font ou veulent faire. Cette bascule vers une analyse centrée sur les comportements est présentée dans le troisième et dernier chapitre.

4. Publications associées

4.1. Publications présentées dans le chapitre 2

Par ordre de présentation :

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

Perrin, A.-L., **Jury, M.**, & Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education*, 24(4), 1085-1104. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>

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

Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the French context. *Frontiers in Education*, 6, 655356. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>

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

4.2. Articles non publiés présentés dans le chapitre 2

Par ordre de présentation :

Jury, M., & Elliot, A. (en cours). Select or/and include? How beliefs in meritocracy could undermine the social participation of students with disability. *Manuscrit en cours de préparation*.

Perrin, A.-L., Desombre, C., & **Jury, M.** (en cours). Examining how the school system values is linked to teachers' attitudes toward inclusive education. *Manuscrit en cours de préparation*.

4.3. Publications citées mais non présentées dans le chapitre 2

Par ordre alphabétique :

Desombre, C., Delaval, M., & **Jury, M.** (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology, 12*, 736535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>.

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

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

Chapitre 3 — Contribuer à la sélection dans une école pour tous : projets de recherche sur les intentions de comportements, les comportements et les jugements des enseignantes et enseignants

Fort du cheminement présenté jusqu'ici, je présente, dans ce dernier chapitre, de nouveaux projets de recherches. Avant cela, il me faut revenir un peu en arrière en se rappelant Martin. Vous rappelez-vous ? Il s'agit de l'élève de 3^e qui souffre d'une dyspraxie dont j'ai parlé au début du chapitre précédent. Oui, oui, celui qui s'apprête à passer le brevet des collèges et qui bénéficiera d'un secrétaire pour cela, c'est bien cela ! Lorsque nous l'avons laissé, il faisait face aux doutes récurrents de ses camarades et de son enseignant suite à sa réussite (voir p. 62). Mais alors, comment, en sus des éléments présentés dans le chapitre précédent, expliquer que ses compétences soient mises en doute par ses pairs et ses enseignants qui le connaissent pourtant bien ?

Pour essayer de comprendre cette situation, je souhaite notamment mener deux projets de recherche distincts. Dans un premier, encore embryonnaire, je veux étudier comment le fait de participer de cette sélection pour des enseignantes et enseignants du premier degré peut influencer les intentions de recourir à des gestes pédagogiques inclusifs, c'est-à-dire permettant aux élèves à BEP d'avoir les mêmes occasions d'apprendre. Dans un second, plus avancé (voir Jury et al., 2022), je cherche à comprendre les phénomènes auxquels peuvent être exposés les élèves à BEP qui, comme Martin, sont en passe de réussir la sélection par de bons résultats scolaires³⁰.

³⁰ Les travaux issus de ce second projet sont réalisés en partie par Arnaud Stanczak dans le cadre d'un post-doctorat de 2 ans sur le projet DIVISE (en cours) ayant fait l'objet d'un financement obtenu dans le cadre de l'appel à projet génériques 2020 de l'Agence Nationale de la Recherche, voir tome 2.

1. Vers des comportements plus inclusifs ?

Comme je le soulignais à la fin du chapitre précédent, les travaux menés jusqu'à maintenant présentent comme limite principale de ne se focaliser que sur les attitudes des enseignantes et enseignants, un construit qui, s'il est informatif en soit, ne permettrait que très modérément de prédire les comportements. Aussi souhaitais-je poursuivre les investigations en me rapprochant davantage des comportements déclarés et réalisés. Dans cette partie, je présente un début de contribution à ce premier objectif.

1.1. Ancrage théorique

Ajzen et Fishbein (2005), discutant du rôle des attitudes dans les comportements humains, rappelaient que la psychologie sociale en tant que discipline scientifique s'est construite sur l'étude des attitudes car il était alors convenu que ces dernières étaient clés dans la compréhension des comportements. Pourtant LaPierre (1934) montra rapidement qu'il existait un écart entre ce que les gens disent et ce qu'ils font. Une inconsistance qui perdure et qui continue d'animer les débats dans la communauté (pour un exemple récent, voir Bechler et al., 2021).

Touchant la question spécifique du lien entre les attitudes envers l'éducation inclusive et la mise en œuvre de comportements réellement « inclusifs », des difficultés similaires apparaissent. Si Sharma et Sokal (2016), dans une étude impliquant de l'observation en classe, ont pu mettre en évidence une association entre les attitudes déclarées par quelques enseignantes et enseignants et leur propension à manifester des comportements inclusifs en classe, ce n'est pas la majorité des résultats obtenus. Par exemple, MacFarlane et Woolfson (2013) ont mené une étude dans laquelle elles ont cherché à vérifier, entre autres, le lien qui unit attitudes et comportements. Leurs résultats montrent que les comportements inclusifs des enseignantes et enseignants ne sont pas associés à leurs attitudes mais sont dépendants de la norme perçue (ici, les attentes des personnels de direction). Toutefois, les attitudes étaient bien reliées aux intentions de comportements inclusifs. Wilson et al. (2016), avec le même objectif, n'ont pas pu non plus mettre en évidence de lien entre attitudes et comportements, même si celui avec les intentions était là aussi bien présent (voir aussi Wilson et al., 2022). Ces quelques exemples traduisent les difficultés qui existent autour de ce construit des attitudes et ses maigres capacités prédictives (sans compter la question de la

désirabilité sociale, Lüke & Grosche, 2018a). Compte tenu des difficultés à mesurer explicitement et élégamment un comportement à large échelle (notamment dans le contexte de classe, Borich, 1977), et des corrélations fortes entre attitudes et intentions de comportements qui apparaissent dans ces travaux ($.42 < r < .57$; MacFarlane & Wilson, 2013 ; Wilson et al., 2016 ; voir aussi Sharma et al., 2021), j'ai décidé de poursuivre les recherches sur l'effet de la fonction de sélection en mobilisant une mesure d'intention du comportement plutôt qu'une mesure d'attitudes.

Si la variable dépendante a changé, l'hypothèse reste la même. Ainsi, le fait d'identifier les élèves les plus méritants pourrait amener à des intentions de choix pédagogiques moins inclusifs de la part des enseignantes et enseignants que la perspective de former les élèves. Autrement dit, je m'attendais à ce que les enseignantes et enseignants soient moins prompts à choisir un matériel pédagogique adapté aux besoins d'un élève à BEP lors d'une évaluation (« le bras armé » de la sélection, Autin et al., 2015) que lors d'une leçon ordinaire.

1.2. Éléments empiriques

Pour tester cette hypothèse, nous avons mené une étude auprès de 600 enseignantes et enseignants du premier degré (Khamzina et al., en cours ; Jury et al., 2022). On leur présentait, en ligne, une situation fictive d'enseignement de niveau CM1 portant sur l'identification des informations explicites d'un texte et l'initiation au traitement de l'implicite. Une description d'une classe de 25 élèves ayant des niveaux scolaires hétérogènes tant pour les compétences disciplinaires que pour les compétences transversales leur était faite ensuite. Parmi les élèves, se trouvait P., présenté comme ayant « des difficultés persistantes d'attention et de compréhension notamment lors de la lecture des consignes et des textes ».

À la suite de cette présentation, les participants étaient informés qu'ils allaient devoir choisir un support pertinent pour développer (phase de leçon) et évaluer (phase d'évaluation sommative) l'acquisition de la compétence visée. Différentes versions du matériel qu'ils pouvaient utiliser pour ces deux phases leur étaient présentées : un matériel adapté aux besoins de P. et un autre, non adapté. Ils devaient indiquer (sur une échelle en 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») dans quelle mesure ils choisiraient chacun de ces supports respectivement pour P et pour toute la classe. Afin de se rapprocher d'une situation la plus écologique possible, le matériel adapté proposé (voir figure 16) a été

conçu sur la base des principes de la pédagogie universelle³¹ (Cèbe, 2021). Les objectifs visés et le texte proposé restent les mêmes, seuls changent la forme du matériel, les exercices proposés et l'explicitation des consignes.

Une première analyse de variance a été réalisée sur les intentions des enseignantes et enseignants d'utiliser (ou non) des supports pédagogiques à destination de P. Il apparaît que les participants indiquaient une plus grande intention de proposer le support adapté par comparaison au support non adapté. Toutefois cette différence variait significativement selon la phase. Plus précisément, comme l'illustre la figure 17, les enseignantes et enseignants étaient plus nombreux à déclarer avoir davantage l'intention de choisir le matériel adapté aux besoins de P. pendant la leçon mais cette différence est bien plus faible pour l'évaluation, même si elle reste significative. Ces résultats semblent indiquer que les enseignantes et enseignants seraient moins enclins à utiliser du matériel adapté lorsqu'elles et ils doivent évaluer la compétence de l'élève à BEP par comparaison aux situations où il s'agit de la faire apprendre.

Quand on s'intéresse de manière exploratoire à l'intention d'utiliser les matériaux conçus selon les principes de la pédagogie universelle pour tous les élèves de la classe, on observe que les enseignantes et enseignants semblent volontaires pour les utiliser lors de la leçon, mais le sont beaucoup moins lorsqu'il est question de l'évaluation (voir figure 18). Tout semble se passer comme si ce qui est bon pour l'élève à BEP ne serait pas forcément perçu comme tel pour les élèves ordinaires.

³¹ La pédagogie universelle vise à « favoriser des possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu. (...) La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées » (Rose & Meyer, 2002, p. 5).

Figure 16

Présentation du matériel pédagogique pour lequel les enseignantes et enseignants devaient indiquer leurs intentions d'utilisation.

a.

Lecture **Chapitre 3**

Lire des textes qui décrivent

Une riche cité

Les riches marchands vénitiens ont construit leurs demeures sur les rives du Grand Canal, là où les bateaux accostaient avec la venue d'Orient.

Ils n'ont pas construit de maisons fortresses car, pour se protéger, il suffisait à Venise d'ôter les balises de la lagune pour que l'ennemi s'enlise. Ils ont construit de somptueux palais qui leur ont servi d'habitations et aussi d'entrepôts et de bureaux.

Le seul souci des marchands a été d'étaler leurs richesses par vanité mais aussi pour la gloire de leur cité. Les façades principales ont d'abord été recouvertes de fresques, puis de plaques de marbres polychromes, et même d'or.

A la palina, peinte aux couleurs des familles nobles, était attachée la gondole, carrosse aquatique des maîtres. Posséder la plus prestigieuse gondole était aussi un sport national au point que des lois sévères ont été promulguées pour limiter leur luxe tapageur.

Près de deux cents palais, que l'on désigne encore par le nom des grandes familles nobles, se reflètent dans l'eau du Grand Canal, "la plus belle rue du monde." Chacun a ses secrets, ses grandes et petites histoires.

Viviane Betteib, Venise, La cité des Doges. Editions Gallimard Jeunesse, 2007

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

• **Les consignes :**

- Lis le texte **une première fois** en soulignant tous les mots difficiles à comprendre ou à lire. Nous les expliquerons.
- Lis le texte **une seconde fois** en l'arrêtant à chaque changement de couleur. Raconte-toi ce que tu comprends avant de continuer.
- Lis le texte **une troisième fois** en entier.

• **Le texte : Une riche cité**

Les riches marchands vénitiens ont construit leurs demeures sur les rives du Grand Canal, là où les bateaux accostaient avec la marchandise venue d'Orient •

Ils n'ont pas construit de maisons fortresses car, pour se protéger, il suffisait à Venise d'ôter les balises de la lagune pour que l'ennemi s'enlise •

Ils ont construit de somptueux palais qui leur ont servi d'habitations et aussi d'entrepôts et de bureaux •

Le seul souci des marchands a été d'étaler leurs richesses par vanité mais aussi pour la gloire de leur cité •

Les façades principales ont d'abord été recouvertes de fresques, puis de plaques de marbres polychromes, et même d'or •

A la palina, peinte aux couleurs des familles nobles, était attachée la gondole, carrosse aquatique des maîtres •

Posséder la plus prestigieuse gondole était aussi un sport national au point que des lois sévères ont été promulguées pour limiter leur luxe tapageur •

Près de deux cents palais, que l'on désigne encore par le nom des grandes familles nobles, se reflètent dans l'eau du Grand Canal, "la plus belle rue du monde." Chacun a ses secrets, ses grandes et petites histoires •

Viviane Betteib, Venise, La cité des Doges. Editions Gallimard Jeunesse, 2007

b.

3 Je m'entraîne à comprendre un texte qui décrit.

1. **Que décrit ce texte ?**
Les riches marchands • Les gondoles • Les maisons vénitiennes • Le Grand Canal

2. **Quelle est la particularité de la ville de Venise ?**
a) C'est une ville de marchands. b) Ses habitants sont des nobles.
c) Elle est construite sur une lagune. d) C'est une île d'Orient.

3. **Pour étaler leurs richesses, que faisaient les vénitiens ?**
Ils étalaient leurs marchandises dans les entrepôts. • Ils couvraient leurs maisons de marbre ou d'or. • Ils avaient des gondoles. • Ils pratiquaient des sports nautiques.

4. **Explique cette phrase**
" Il suffisait à Venise d'ôter les balises de la lagune pour que l'ennemi s'enlise."

5. **Pourquoi nomme-t-on la gondole " carrosse aquatique " ?**

6. **Pourquoi nomme-t-on le Grand Canal " la plus belle rue du monde " ?**

7. **Al-je bien compris le texte ?**
Décris en quatre phrases comment tu imagines une maison forteresse.

Je m'entraîne à comprendre un texte qui décrit.

Consignes

1. En te servant des informations que tu as lues dans le texte, essaie de dessiner :

Un palais somptueux au bord du Grand Canal de Venise

2. Ensuite, tu expliqueras ton dessin

- à la classe
- ou à un adulte.

Note. Le panel (a) présente le matériel pour la phase d'apprentissage, le panel (b) présente le matériel pour l'évaluation (ordinaire à gauche, suivant les principes de la Conception Universelle de l'Enseignement, à droite).

Figure 17

Intentions des enseignantes et enseignants d'utiliser des supports adaptés ou non adaptés aux besoins de P. en fonction de la leçon ou de l'évaluation

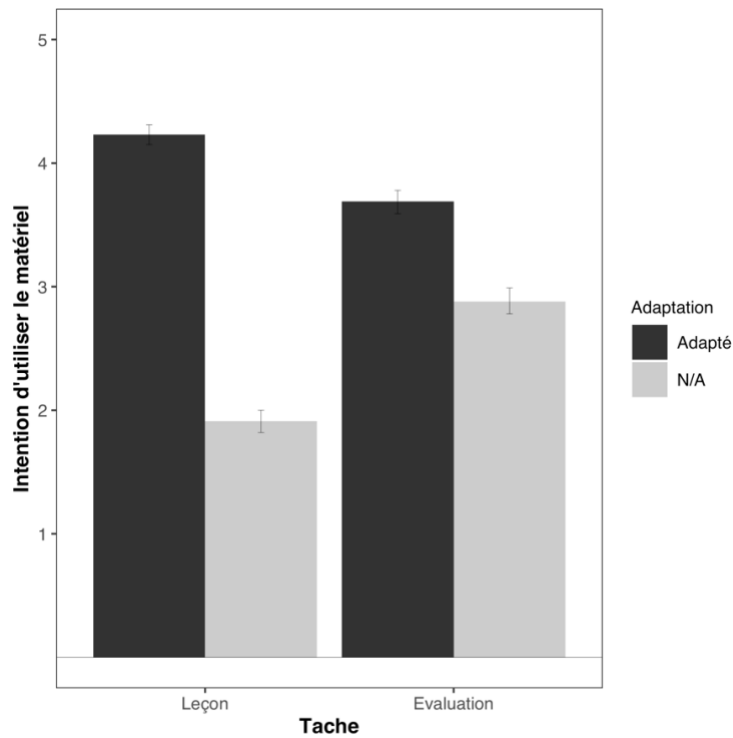
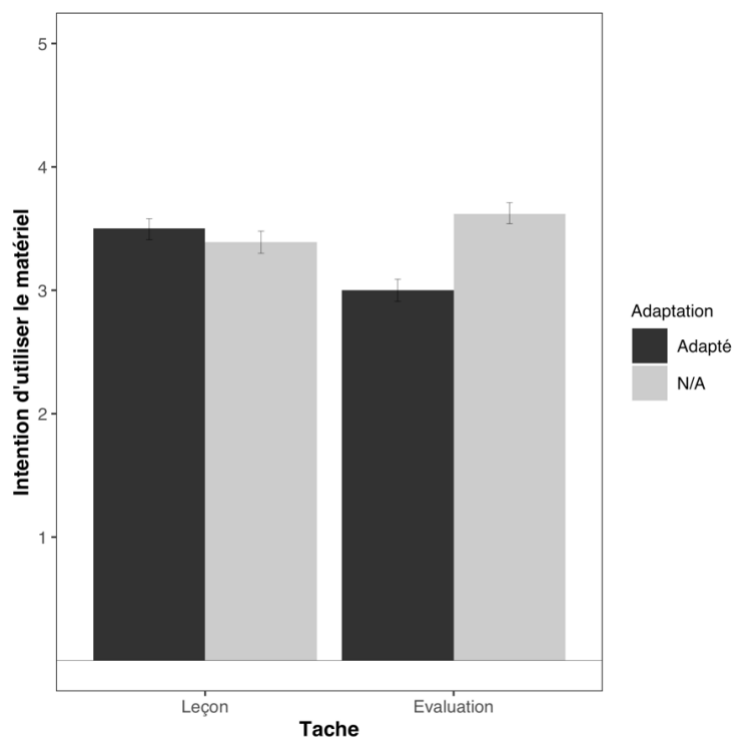


Figure 18

Intentions des enseignantes et enseignants d'utiliser des supports adaptés ou non adaptés à destination de la classe entière en fonction de la leçon ou de l'évaluation



1.3. Conclusion intermédiaire

Dans le cadre de ce premier projet de recherche, nous nous sommes intéressés à ce que les enseignantes et enseignants indiquent avoir l'intention de mettre en place lorsqu'elles et ils enseignent à des élèves à BEP. En sus, *via* la situation de l'évaluation, nous avons souhaité interroger l'effet de l'existence de la fonction de sélection du système éducatif sur les intentions de recourir à du matériel pédagogique adapté aux besoins d'un élève à BEP. Nous nous attendions, comme pour les attitudes, à ce que les intentions d'utiliser du matériel adapté aux besoins d'un élève à BEP soient moins fortes lors d'une évaluation que lors d'une leçon. Cette première étude, même si elle n'est pas exempte de limites, est prometteuse puisqu'elle permet d'appuyer cette idée. En effet, si la participation de toutes et tous est envisageable, notamment lors de l'apprentissage, un conflit semble poindre lorsqu'il s'agit d'évaluer.

Dans une étude à venir (c.-à-d. un *registered report*, Khazmina & Jury, en cours), nous souhaitons aller plus loin en manipulant la saillance de la méritocratie. En activant ce concept (sur la base des travaux de Darnon et al., 2018) en amont des mesures, il est attendu que l'intention d'utiliser du matériel adapté pour un élève à BEP lors d'une évaluation soit significativement plus faible par rapport à une condition dans laquelle il ne serait pas saillant (une condition proche de celle décrite dans l'étude précédente). Une telle expérience nous permettrait de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre et de répondre à la nature corrélacionnelle des données précédentes. En montrant expérimentalement un effet de la méritocratie scolaire, nous apporterions une plus-value indéniable à l'ensemble des résultats présentés jusqu'ici.

En parallèle, et dans le cadre d'un deuxième projet de recherche, je m'intéresse aux évaluations que font les enseignantes et enseignants des élèves à BEP.

2. Évaluations des élèves en situation de handicap

À cause de son handicap, Martin, l'élève décrit en préambule, n'est pas considéré comme un élève comme les autres. Être désigné comme étant en situation de handicap ou comme ayant des BEP n'est pas sans conséquence sur le regard et le comportement des autres.

Les travaux portant sur les relations intergroupes en psychologie sociale ont démontré depuis longtemps que, pour faire face à notre environnement social, nous n'avons pas d'autres choix que de simplifier l'information sociale en appliquant des mécanismes, des heuristiques, ou encore des filtres liés au processus de catégorisation sociale. Ce processus se déroule d'abord de manière automatique et nourrit la formation de nos premières impressions. Il est ensuite suivi, selon nos ressources, nos objectifs ou la motivation dont nous disposons par une analyse plus fine (Fiske & Neuberg, 1990). Il est très utile puisqu'il nous permet de nous représenter très rapidement à qui nous avons affaire en nous fournissant notamment des stéréotypes prêts à l'emploi³².

Une littérature scientifique abondante existe quant aux stéréotypes auxquels les personnes en situation de handicap doivent faire face (pour une revue récente, voir Santuzzi & Cook, 2020). Rohmer et Louvet (2011) ont étudié le contenu de ces stéréotypes. Répliquant des travaux antérieurs (Cuddy et al., 2009 ; Fiske et al., 2002), elles ont identifié un stéréotype mixte à l'encontre de ce public, traduisant que, par comparaison aux gens « en général », les personnes en situation de handicap sont jugées comme plus agréables, plus courageuses, mais moins compétentes. Leurs résultats indiquent aussi que cela varie selon le type de situation de handicap puisque, si toutes les personnes en situation de handicap sont perçues comme étant moins compétentes, moins capables, moins productives que les gens en général, ces traits sont particulièrement peu attribués aux personnes avec un handicap mental (faisant écho aux résultats présentés dans la partie précédente). Ces travaux ont été menés auprès de populations adultes mais d'autres études rapportent des résultats similaires lorsqu'il s'agit de juger des enfants. Krischler et al. (2018) ont montré que les élèves à BEP sont jugés significativement plus agréables que compétents, et que, parmi ceux-ci, les élèves avec des

³² Les stéréotypes sont des croyances socialement partagées renvoyant aux caractéristiques attribuées aux membres d'une catégorie sociale et sont notamment associés aux comportements discriminatoires que l'on peut avoir à l'encontre des membres de groupes minoritaires (pour une revue voir Yzerbyt & Klein, 2019, chapitre 3).

difficultés d'apprentissage sont perçus comme étant encore moins compétents que les élèves avec des difficultés comportementales.

Deux axes de recherches découlent de ces données : le premier vise à mieux comprendre les stéréotypes associés à un type d'élève à BEP en particulier, celles et ceux en grande difficulté scolaire : le second s'intéressera spécifiquement à ce qui se passe lorsqu'un élève à BEP réussit (c.-à-d. a une bonne note).

2.1. Stéréotypes de la grande difficulté scolaire et des élèves de SEGPA

Les travaux présentés ci-dessous sont issus du travail (en cours) de doctorat de Natacha Serour (co-encadré avec Marie-Christine Toczec-Capelle) portant sur la perception et le jugement des élèves en grande difficulté scolaire, notamment, celles et ceux qui sont scolarisés en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)³³.

2.1.1. Ancrage théorique

Parmi les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers se trouvent les élèves en grande difficulté scolaire (voir note de bas de page n°2, p. 1). Au collège, on propose parfois à ceux et celles qui appartiennent à la catégorie « présentant des difficultés d'apprentissage graves et persistantes » une orientation vers une SEGPA. Cependant, tous les collégiens et collégiennes en grande difficulté scolaire ne sont pas scolarisés dans de telles sections et certains suivent un cursus dans la voie ordinaire malgré des compétences scolaires parfois comparables (Roiné, 2011). Ces parcours scolaires distincts, bien que renvoyant *a priori* à une même réalité pourraient engendrer des perceptions et des comportements différenciés vis-à-vis des élèves de SEGPA par comparaison aux collégiens en grande difficulté scolaire de l'ordinaire. En effet, la singularité de la SEGPA au sein du collège (par ex., locaux et organisation pédagogique spécifiques, enseignants spécialisés issus du premier degré), l'accent mis sur les besoins éducatifs particuliers des élèves et l'histoire de la filière pourraient favoriser l'identification des élèves de SEGPA comme une catégorie de collégiennes et collégiens à part.

³³ « La section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Elle a pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les enseignants spécialisés qui y exercent instaurent un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant » (Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015)

Des travaux sur les stéréotypes renvoyant à la difficulté scolaire ont déjà été menés (voir par ex., Desombre et al., 2008 ; 2010). Ils font apparaître un certain nombre de caractéristiques associées à cette catégorie d'élèves. Ils auraient des problèmes de concentration, un manque de motivation, rencontreraient des difficultés familiales, présenteraient des difficultés de comportement, seraient paresseux (Desombre et al., 2008). Toutefois, il semble que les stéréotypes touchant une catégorie supra-ordonnée (ici les élèves en grande difficulté scolaire) ne se superposent pas systématiquement à ceux attribués à chaque sous-catégorie qui la compose (ici, les élèves de SEGPA), certaines sous-catégories pouvant faire l'objet de croyances différenciées (Camus & Berjot, 2015). Une étude menée en contexte scolaire a montré que les enseignantes et enseignants portent des jugements stéréotypés différents selon que le terme « dyslexie » ou le terme plus générique de « difficultés de lecture » est utilisé (Gibbs & Elliott, 2015). On peut donc faire l'hypothèse raisonnable que les stéréotypes communément associés à la grande difficulté scolaire diffèrent de ceux associés aux élèves de SEGPA, notamment au vu des particularités que crée l'étiquette « SEGPA » (par ex., classe différente, emploi du temps différent, directeur ou directrice différente).

Les études exploratoires que je présente dans la partie suivante (Serour et al., en cours) visent à fournir une connaissance plus fine du contenu des stéréotypes associés aux élèves de SEGPA (notamment par comparaison aux élèves en grande difficulté scolaire) et constituent à ce titre une première étape importante. *In fine*, elles devraient aider à mieux comprendre les jugements et les comportements des individus à l'endroit de cette population spécifique.

2.1.2. Éléments empiriques

Dans une première étude, nous avons proposé à des participants « tout-venant » recrutés par internet deux versions d'un questionnaire. La première donnait pour consigne à la moitié des participants d'écrire les termes qu'ils associaient spontanément à l'évocation du label « élèves de SEGPA » : « Décrivez comment sont perçus les élèves de SEGPA dans la société française. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, écrivez tout ce qui vous vient à l'esprit les concernant, que vous soyez d'accord ou non avec cela. Vous pouvez utiliser toutes les phrases ou tous les adjectifs qui vous viennent à l'esprit, en essayant d'être aussi spontané que possible ». La seconde proposait la même tâche à l'autre moitié des participants mais avec cette fois la mention « collégiens en grande difficulté scolaire ». Une consigne de substitution

a été utilisée afin d'éviter un biais de désirabilité sociale (Camus & Berjot, 2015). Trois-cent-quatre-vingt-dix-sept personnes (265 femmes, 95 hommes et 15 dans la catégorie « autre ») ont participé à notre étude, 247 dans la condition « élèves de SEGPA » et 150 dans la condition « collégiens en grande difficulté scolaire ».

Une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) a été réalisée sur toutes les occurrences fournies par les participants. Dans un premier temps, nous avons réuni et décompté les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement (par ex., fainéants/manquant d'effort/manquant de travail/manquant de volonté). Au total, 1012 occurrences pour la catégorie « élèves de SEGPA » et 743 pour le label « collégiens en grande difficulté scolaire » ont été comptabilisées, soit une moyenne respective de 4,09 et 4,95 caractéristiques différentes par participants.

L'analyse menée a révélé que ces occurrences pouvaient être réparties en onze catégories supra-ordonnées identiques pour les deux labels (fiabilité inter-codeur très satisfaisante). Néanmoins, la répartition des occurrences dans certaines de ces catégories diffère selon le label. Les traits faisant référence à la situation scolaire et aux troubles et handicaps ont plus de chances d'être mentionnés pour les élèves de SEGPA que pour les collégiens en grande difficulté scolaire (respectivement 2,65 et 2,70 fois plus de chances). Pour ces derniers, ce sont les traits faisant référence à la situation sociale et familiale, aux traits de personnalité, de caractère et aux sentiments et émotions qui sont plus souvent mentionnés par comparaison aux élèves de SEGPA (respectivement 3,26, 2,67 et 3,12 fois plus de chances).

Touchant le contenu spécifique du stéréotype, il semble que les élèves de SEGPA soient considérés comme étant plus *bêtes/idiots/débiles/intelligence faible/stupides/nuls* que les collégiens en grande difficulté scolaire qui, eux, sont plus souvent jugés comme *fainéants/manquant d'effort/manquant de travail/manquant de volonté* que les élèves de SEGPA.

Les deux publics partagent néanmoins des traits communs : ils sont considérés comme *violents/agressifs/dangereux* et *difficiles/turbulents/perturbateurs/dissipés* mais aussi à *l'écart/en marge/exclus/isolés/ségrégés* ou encore comme des « *cas sociaux* »/en difficulté sociale.

Dans une seconde étude, nous avons voulu « stabiliser » ces résultats afin de déterminer dans quelle mesure le contenu du stéréotype touchant les élèves de SEGPA diffère de celui

des élèves en grande difficulté scolaire. Utilisant spécifiquement la méthode du ratio diagnostique (McCauley et al., 1980), nous avons proposé à des participants « tout-venant », recrutés *via* une plateforme en ligne (Crowdpanel), deux versions d'un questionnaire. La moitié avait pour consigne d'estimer le pourcentage d'élèves de SEGPA possédant chacune des caractéristiques présentées (tirées de l'étude 1), l'autre moitié devait le faire pour les « collégiens en grande difficulté scolaire ». Deux-cent-dix-sept personnes (121 femmes, 91 hommes, 1 non binaire, 2 dans la catégorie « autre » et 2 « sans réponse ») ont complété aléatoirement l'une des deux versions du questionnaire. Quatre-vingt-six participants ont complété le questionnaire « élèves de SEGPA » et 131 participants le questionnaire « collégiens en grande difficulté scolaire ». La taille inégale des échantillons entre les deux groupes s'explique par le critère d'exclusion imposé dans la condition « élèves de SEGPA ». En effet, les participants n'ayant jamais entendu parler de la SEGPA ($n = 29$) ne pouvaient pas participer à l'étude.

Des analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées sur chaque trait avec un facteur intra (le ratio diagnostique du label vs le ratio base 0) et un facteur inter (le ratio pour l'élève de SEGPA vs le ratio pour le collégien en grande difficulté scolaire). Pour chaque analyse, nous avons d'abord examiné l'effet principal de la variable ratio (c.-à-d. est-ce que le trait décrit significativement plus ou moins l'élève du collège en grande difficulté scolaire — SEGPA ou non — que l'élève du collège en général). Indépendamment du label présenté aux participants, les analyses montrent que, sur les 28 termes associés à l'élève en grande difficulté scolaire au collège dans l'étude 1, 27 sont considérés comme des caractéristiques typiques de l'élève en grande difficulté (SEGPA ou non). Autrement dit, ces traits sont plus susceptibles de les caractériser que les collégiens de manière plus générale. Les traits désirables scolairement (agréable, gentil, joyeux, drôle, Pansu & Dompnier, 2011) et utiles scolairement (efficace, intelligent, cultivé, réfléchi, déterminé, studieux, volontaire, Pansu & Dompnier, 2011) présentés pour des raisons de contrôle étaient, quant à eux, plus susceptibles de caractériser les collégiens que les élèves en grande difficulté scolaire. Ils constituent donc des traits atypiques pour les élèves en grande difficulté scolaire.

Nous avons ensuite mesuré l'effet d'interaction avec la variable « label » pour identifier le contenu spécifique du stéréotype associé à chacune des deux catégories. Si des convergences existent sur certains traits, des différences significatives apparaissent sur d'autres. Ainsi, il semble que les traits « fainéant », « immature », « bruyant » et « irrespectueux » sont plus

susceptibles de caractériser les collégiens en grande difficulté scolaire que les collégiens en général, ce qui n'est pas le cas pour les élèves de SEGPA. Les résultats montrent également des différences entre les élèves de SEGPA et les collégiens en grande difficulté scolaire sur les caractéristiques atypiques. Si les traits « volontaire » et « joyeux » sont significativement plus susceptibles de caractériser les collégiens en général que les collégiens en grande difficulté scolaire, et constituent donc des traits atypiques pour ces derniers, cela ne semble pas être le cas pour les élèves de SEGPA. On trouvera, dans le tableau 5 la présentation de ces résultats. Pris ensemble, les résultats de ces études indiquent que même si un grand nombre de traits caractéristiques sont communs aux deux catégories, il semblerait que certains soient plus fortement associés à l'une qu'à l'autre. Ces différences confirment l'existence de stéréotypes spécifiques associés à ces élèves et les résultats des précédents travaux montrant que les stéréotypes associés à une catégorie supra-ordonnée ne s'appliquent pas nécessairement aux sous-catégories qui peuvent le composer (Gibbs & Elliott, 2015). Ce travail d'investigation nous permet d'envisager de nouveaux travaux visant à une meilleure compréhension des perceptions et des comportements des enseignantes et enseignants à l'égard de ces élèves à BEP (pour une étude sur le conseil en orientation, voir notamment Serour et al., 2021).

Tableau 5

Liste des caractéristiques stéréotypiques des élèves de SEGPA et des élèves en grande difficulté scolaire

<i>Situation scolaire</i>		<i>Situation sociale et familiale</i>		<i>Traits comportementaux</i>	
Difficulté scolaire	GDS	Pauvre	Idem	Violents	GDS
Parcours adapté	SEGPA	Accros aux écrans	Non stéréotypique	Difficiles	Idem
Scolairement inadaptés	Idem	Mal élevés	Idem	Turbulents	GDS
En échec scolaire	GDS	Issus de l'immigration	Idem	Délinquants	GDS
En retard scolaire	Idem	En difficulté familiale	Idem	Bruyants	GDS
Pas aidés par l'école	Idem	Cas sociaux	Idem	Irrespectueux	GDS
Studieux*	Atypique	Pas aidés par leurs parents	Idem	En groupe*	Atypique
<i>Traits de caractère, de personnalité</i>		<i>Capacités, compétences</i>		<i>Troubles et handicaps</i>	
Fainéants	GDS	Bêtes	Idem	Handicapés	SEGPA
Immatures	GDS	Efficaces*	Atypique : SEGPA	Attardés	Idem
Influençables	Idem	Intelligents*	Atypique	Retardés	SEGPA
Agréables*	Atypique : SEGPA	Cultivés*	Atypique		
Gentils*	Idem	Réfléchis*	Atypique	<i>Image de la société, insertion sociale</i>	
Drôle*	Idem	Volontaires*	Atypique : GDS	À l'écart	Idem
Spontanés*	Non atypique	<i>Sentiments et émotions</i>		Mal perçus	SEGPA
Déterminés*	Idem	Perdus	Idem	Exclus	Idem
		En quête d'identité	Non stéréotypique	<i>Avenir de l'élève</i>	
		Joyeux*	Atypique : GDS	Sans avenir	Idem
				Voix de garage	Idem

Note. « Idem » indique que la caractéristique est stéréotypique des élèves en grande difficulté scolaire, indépendamment du label ; « GDS » indique que la caractéristique est stéréotypique des élèves en grande difficulté scolaire mais pas des élèves de SEGPA ; « SEGPA » indique que la caractéristique est stéréotypique des élèves de SEGPA ; « Atypique » indique que la caractéristique est atypique pour les élèves en grande difficulté scolaire, indépendamment du label ; « Atypique : GDS » indique que la caractéristique est atypique les élèves en grande difficulté scolaire mais pas pour les élèves de SEGPA ; « Atypique : idem » indique que la caractéristique est atypique pour les élèves de SEGPA.

2.2. Les élèves à BEP au risque du *backlash*

2.2.1. Ancrage théorique

Les croyances stéréotypées décrites dans les parties précédentes ont, nous le savons, une fonction bien précise : maintenir et justifier la structuration sociale et le *statu quo*. Par exemple, si une personne en situation de handicap est jugée peu compétente *a priori* alors « il est normal » qu'elle n'occupe pas de poste à responsabilité. En tant qu'individus, nous sommes particulièrement attachés à cet ordre social et au fait de croire que le monde est juste (Lerner, 1980, voir aussi la théorie de la justification du système, Jost, 2019). Dès que cet ordre est menacé, il a été mis en évidence que les individus sont particulièrement prompts à mettre en œuvre des pratiques « restauratrices » pour le rétablir. Un phénomène très étudié et qui illustre exactement ces tendances est celui du *backlash* qui peut être défini comme une sanction sociale à l'égard des individus qui ne se comportent pas selon les attentes que nous avons à leur égard. On a mis en évidence que des femmes qui adoptent un comportement ambitieux dans le cadre professionnel seront dévalorisées car perçues comme étant trop dominantes et à la recherche du pouvoir, donc comme représentant une menace pour la hiérarchie de genre (Rudman et al., 2012).

Dans le cadre du système éducatif, ce phénomène a récemment reçu un éclairage dans les travaux de Batruch et al. (2017) qui ont cherché à comprendre comment la réussite scolaire d'élèves issus de milieux moins favorisés (stéréotypiquement moins compétents que les autres, Désert et al., 2009) pouvait représenter une menace à l'ordre établi et entraîner l'apparition des pratiques restauratrices. Dans leur première étude — une tâche de mémorisation du contenu de six dossiers scolaires fictifs —, ils ont montré que les notes obtenues par des élèves issus de milieux moins favorisés étaient moins bien rappelées par les participants mais seulement lorsque celles-ci étaient meilleures que celles d'élèves issus de milieux plus favorisés ; lorsqu'elles étaient moins bonnes, le rappel était moins affecté (puisque plus en phase avec les croyances stéréotypées). Dans leur seconde étude, ils montraient qu'à (bonne) dictée équivalente, l'élève issu de milieu moins favorisé recevait une moins bonne note que l'élève issu de milieu plus favorisé mais uniquement lorsque ceux-ci étaient scolarisés dans une filière jugée plus prestigieuse dans laquelle les élèves issus de milieux moins favorisés réussissent habituellement moins bien que leurs camarades plus favorisés (voir aussi Autin et al., 2019). Ces travaux soulignent le risque important pour des

élèves dont la réussite n'est pas attendue (à cause de stéréotypes) de voir leurs compétences mésestimées particulièrement lorsque leur réussite remet en cause l'ordre établi. Cette difficulté à reconnaître les compétences des élèves qui viennent bousculer les attentes pourrait avoir des conséquences néfastes en termes d'orientation et de choix d'études.

Sur la base de ces différents travaux, les raisons qui amènent à la situation que nous décrivions en introduction du chapitre 2 (c.-à-d. l'élève dyspraxique qui réussit ses évaluations avec l'appui d'une secrétaire, voir p. 60) paraissent plus claires : (1) Martin évolue dans un environnement dans lequel une fonction de sélection peut s'exercer, (2) il appartient à un groupe stigmatisé du point de vue des compétences, et (3) il se comporte de manière contre-stéréotypique par rapport à son groupe en réussissant bien au collège. Toutefois, pour bien comprendre sa situation, il faut aussi discuter du statut des adaptations pédagogiques dont il dispose.

Comme évoqué précédemment (p. 62), lorsqu'un élève est reconnu comme étant en situation de handicap par la MDPH³⁴, un plan personnalisé de compensation lui est proposé qui va notamment définir un projet personnel de scolarisation (PPS) dans lequel différents aménagements seront spécifiés. Dans le cas de Martin, l'équipe de suivi de scolarisation aura très probablement insisté dans le PPS sur le fait de bénéficier d'une tierce personne lors du passage à l'écrit afin de lever les barrières liées à sa situation de handicap qui empêchent sa participation sociale pleine et entière (d'où la présence d'une AESH en classe). Pour le législateur, il ne s'agit pas de donner un avantage à Martin mais bien de compenser un désavantage lié à sa déficience. Pour autant, plusieurs exemples issus d'expériences de terrain semblent appuyer l'idée que la reconnaissance de ce droit à la compensation n'est pas encore « naturelle » pour l'ensemble de la communauté éducative (élèves et enseignants confondus).

Ainsi, si l'usage des adaptations pédagogiques comme moyens de lever les obstacles semble bien accepté dans la phase d'apprentissage, il n'en va pas de même lors de l'évaluation (pour nos propres travaux sur la question voir Khamzina et al., en cours — partie précédente —, sinon Bourke & Mentis, 2014 ; Dubois, 2016). En donnant l'impression de ne pas mettre tous les élèves sur la même ligne de départ, on fausserait le résultat de la course (de l'évaluation) et on pourrait alors remettre en cause le principe méritocratique si important

³⁴ Maison Départementale des Personnes Handicapées

pour le système éducatif. Rejoignant une proposition de Moss-Racusin et al. (2010), nous pensons que le *backlash* dont pourraient souffrir les élèves à BEP qui réussissent un examen se manifesterait surtout quand ils auraient bénéficié d'une adaptation pédagogique. Dans la partie suivante, je présente des résultats préliminaires soutenant cette hypothèse.

2.2.2. Éléments empiriques

Pour mettre à l'épreuve notre prédiction, nous avons réalisé trois études auprès d'enseignantes et enseignants (en poste et en formation) portant sur le jugement des compétences d'un élève avec ou sans correction de sa copie au préalable (Stanczak et al., en cours).

Dans la première, 103 enseignantes et enseignants ont été invités à participer à une étude en ligne dans laquelle une situation fictive de classe leur était présentée. Ils pouvaient lire un texte introductif indiquant qu'une enseignante de mathématiques avait proposé un exercice noté en géométrie à ses élèves de 6^e avec un exemple du type d'exercice. Comme l'illustre la figure 19, l'évaluation était soit présentée telle quelle, soit comme accompagnée de rappels de la notion étudiée (eux-mêmes présentés comme des adaptations ou non, voir ci-dessous).

Cette introduction était suivie de la présentation du profil d'un élève appelé Paul décrit comme un élève de sixième, curieux, parfois distrait en classe, et s'entendant plutôt bien avec ses camarades. A la suite, il était indiqué soit que Paul avait des difficultés persistantes dans les apprentissages, soit pas. Pour les participants de la condition dans laquelle un rappel était présent dans l'évaluation, celui-ci était présenté soit comme une compensation pour les difficultés de Paul (« À l'évaluation présentée ci-dessus, il a bénéficié d'adaptations pour compenser certaines de ses difficultés ») soit comme un simple rappel. Il y avait donc 4 conditions expérimentales : élève à BEP sans rappels, élève à BEP avec rappels (présentés comme des adaptations), élève sans BEP sans rappels, élève sans BEP avec rappels (présentés comme tels). Enfin, dans toutes les conditions, il était indiqué que Paul avait obtenu la note de 14/20.

Figure 19


Présentation des deux conditions expérimentales : évaluation avec ou sans rappel

Situation de classe : Mme X est enseignante en mathématiques au collège. La situation qui suit se déroule dans sa classe de 6^{ème}. Afin d'évaluer les compétences en géométrie des élèves, elle leur propose une évaluation dont voici un court extrait :

Exercice n°2

- 1) Place deux points K et I.
- 2) Trace la droite (d) passant par ces deux points.
- 3) Construire le losange IJKL tel que (d) soit un de ses axes de symétrie.
- 4) Construire un carré IMKN tel que (d) soit un de ses axes de symétrie.

Rappel :
Un losange tracé à main levée :



Le carré est un losange particulier : ses diagonales ont le même milieu, la même longueur et sont perpendiculaires.

Condition rappel

Situation de classe : Mme X est enseignante en mathématiques au collège. La situation qui suit se déroule dans sa classe de 6^{ème}. Afin d'évaluer les compétences en géométrie des élèves, elle leur propose une évaluation dont voici un court extrait :

Exercice n°2

- 1) Place deux points K et I.
- 2) Trace la droite (d) passant par ces deux points.
- 3) Construire le losange IJKL tel que (d) soit un de ses axes de symétrie.
- 4) Construire un carré IMKN tel que (d) soit un de ses axes de symétrie.

Condition contrôle

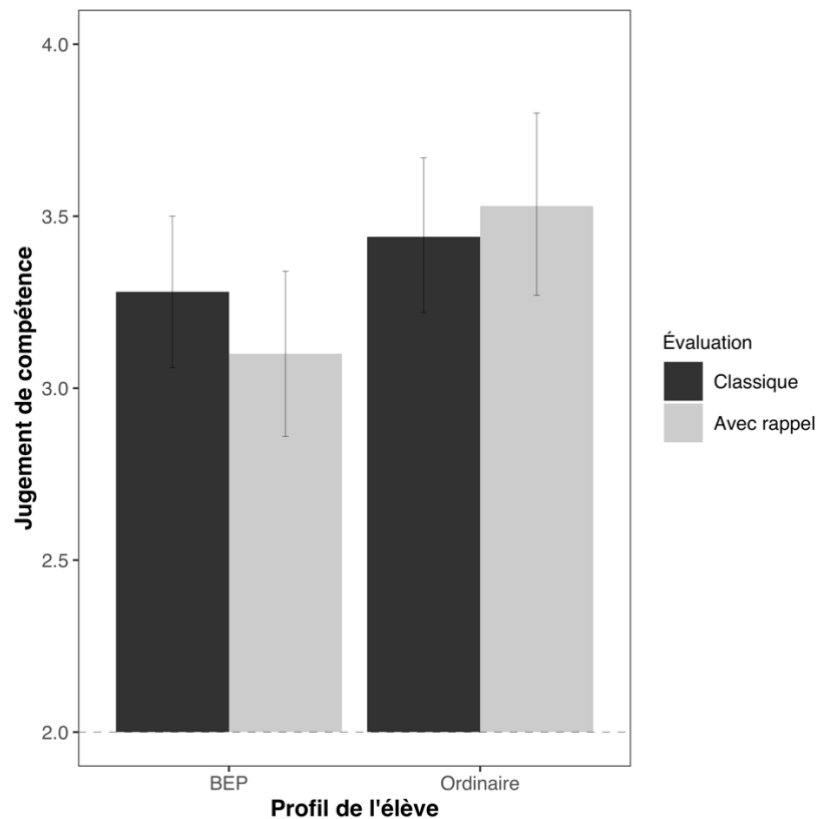
Pour mesurer le jugement des participants, nous nous sommes inspirés des travaux de Louvet et Rohmer (2016). Nous leur avons demandé d'indiquer leur perception de Paul sur trois dimensions : l'agréabilité, la compétence et l'effort. À l'aide d'une échelle en cinq points, ils devaient dire dans quelle mesure les différents adjectifs qui leur étaient présentés pouvaient définir Paul. Cinq mesuraient la dimension d'agréabilité (par ex., « agréable », « aimable »), cinq, la dimension compétence (par ex., « capable », « compétent ») et les cinq derniers, la dimension effort (par ex., « courageux », « méritant »).

Conformément à ce que nous avons écrit précédemment, nous nous attendions à ce que Paul soit jugé comme étant le moins compétent dans la condition dans laquelle il était présenté comme étant un élève à BEP ayant bénéficié d'adaptations pour l'évaluation et ce, par rapport aux trois autres conditions. Comme l'illustre la figure 20, l'analyse de contraste réalisée soutient cette hypothèse.

Néanmoins, si ces résultats nous semblaient prometteurs, ils étaient fragiles pour plusieurs raisons : l'échantillon était faible pour ce type de plan expérimental et la mesure de compétence perçue méritait d'être complétée par une mesure comportementale. C'est pourquoi, par la suite, nous avons mené une nouvelle étude impliquant un plus large échantillon dans laquelle les participants devaient également corriger et noter une copie en plus de juger la compétence de l'élève.

Figure 20

Jugement de la compétence de l'élève selon ses besoins et l'évaluation réalisée



Dans cette seconde étude, 406 enseignantes et enseignants (en poste ou en formation) ont pris connaissance du profil de Pierre présenté soit comme ayant des BEP (c.-à-d. « Au niveau scolaire, il présente des BEP et notamment des difficultés au niveau de la mémoire »), soit pas. On indiquait aussi qu'il avait soit réalisé la dictée présentée avec un sous-main rappelant les règles orthographiques, soit sans. Afin de rendre les conditions comparables, nous avons sciemment décidé de ne pas employer le terme « adaptation ». Nous avons assumé que le sous-main serait associé à une adaptation dans la condition « élève à BEP » tandis que cela ne serait pas le cas dans la condition « élève sans BEP ». À la suite de cette introduction, la dictée réalisée par Pierre était présentée aux participants ; ils devaient relever le nombre de fautes et l'évaluer. Enfin, la même mesure concernant le jugement de compétence a été employée. Il y avait, comme dans l'étude précédente, quatre conditions expérimentales.

Là encore, nous nous attendions à ce que l'élève avec BEP ayant bénéficié du sous-main (c.-à-d. d'une adaptation) soit jugé comme le moins compétent en comparaison des trois autres conditions. Cette hypothèse n'a été vérifiée ni pour le jugement de compétence ni pour

la note donnée par les participants. En revanche, les analyses exploratoires menées ont indiqué deux résultats intéressants.

Le premier concerne le jugement de compétences, indépendamment du fait d'avoir bénéficié ou non du sous-main. On observe que quand Pierre était présenté comme ayant des BEP, il était systématiquement jugé moins compétent que lorsqu'il était présenté sans BEP. Ce résultat confirme ceux obtenus dans les études précédentes portant sur les stéréotypes. Le second fait apparaître que, les participants ont tendance à relever significativement plus de fautes dans la copie de l'élève à BEP que dans celle de l'élève sans BEP alors que les copies étaient strictement identiques.

Finalement, dans une dernière étude, nous avons fait varier le type d'adaptations dont l'élève à BEP a bénéficié. Ici, 108 futurs enseignantes et enseignants ont été invités à corriger deux travaux d'élèves de 6^e portant sur la conjugaison de l'imparfait³⁵. L'un était réalisé par un élève ordinaire et contenait 4 fautes (sur 20 réponses), l'autre par un élève à BEP avec une dyspraxie, comme Martin. Pour la moitié des participants, l'élève à BEP avait réalisé l'exercice de conjugaison des verbes sur un ordinateur (avec 4 fautes sur 20 également) alors que, pour la seconde moitié, il n'avait réalisé que la moitié de l'exercice³⁶ (avec 2 fautes sur 10 verbes). Nous nous attendions à ce que la confrontation à des réussites similaires entre l'élève ordinaire et l'élève à BEP serait particulièrement propice à faire émerger le phénomène de *backlash* et ce d'autant plus que l'élève à BEP avait réalisé l'exercice avec des exigences plus faibles. La différence de notes entre les deux élèves n'était pas significative, quelle que soit l'adaptation reçue. En revanche, les résultats tendent à valider notre hypothèse touchant une différence de jugement de compétences entre les deux élèves (mesurés de la même manière que dans les études précédentes). En effet, si l'élève ordinaire et l'élève à BEP n'ont pas été jugés différemment lorsque le second a réalisé l'exercice complet sur l'ordinateur, on observe une tendance quand il n'a fait que la moitié de l'exercice : alors que les deux élèves ont reçu, en moyenne, la note de 16/20, les enseignants ont tendance à considérer l'élève à BEP comme étant moins compétent.

³⁵ Le matériel pour cette étude a été construit avec le concours de deux enseignantes expérimentées en français.

³⁶ Il convient de noter que ces choix d'adaptations ont été réalisés sur la base d'un pré-test qui demandait à des individus d'indiquer pour différentes adaptations auxquelles pouvait prétendre un élève dyspraxique, dans quelle mesure celles-ci étaient justes. Les participants avaient alors indiqué que l'ordinateur était perçu comme bien plus juste qu'une baisse des exigences (comme le fait de ne faire que la moitié de l'exercice).

2.3. Conclusion intermédiaire

Dans cette seconde partie de chapitre, j'ai présenté des hypothèses qui commencent seulement à être mises à l'épreuve et dont les résultats sont moins stables que ceux présentés dans le chapitre précédent. En effet, si les études prises ensemble semblent suggérer l'existence d'un stéréotype propre aux élèves de SEGPA ainsi que l'existence d'un *backlash* pour les élèves à BEP, particulièrement lorsqu'ils ont bénéficié d'une adaptation pour compenser les difficultés objectives auxquelles ils font face, les résultats ne sont pas très forts et manquent encore de consistance. Cela invite à poursuivre ces projets en collectant davantage de données afin de mieux comprendre les stéréotypes associés à cette catégorie spécifique d'élèves ainsi que les processus à l'œuvre lors de l'évaluation de leurs compétences en se basant sur des échantillons plus importants mais aussi plus expérimentés. En effet, les deux dernières études traitant de la question de l'évaluation ont concerné de futures enseignantes et enseignants qui, si elles et ils sont plus favorables et sensibilisés à la question de l'éducation inclusive, elles et ils sont aussi moins exposés aux contraintes et dilemmes de métier par comparaison à leurs collègues titulaires.

3. Synthèse et conclusion

Ce chapitre avait pour objectif de présenter des travaux préliminaires à des projets de recherche en cours de développement. Dans celui-ci, j'ai pu rappeler les limites du concept d'attitudes qui, s'il est séduisant, présente des lacunes dans une perspective transformative. En effet, en raison du lien très inconsistant entre attitudes envers l'éducation inclusive et comportements des enseignantes et enseignants, il me semble plus prometteur de se focaliser plus directement sur ces derniers.

Dans une première partie, j'ai exposé des travaux (réalisés ou à venir) mobilisant le concept d'intention comportementale. Celui-ci, même s'il n'est pas une mesure directe du comportement, représente un intermédiaire intéressant dans la compréhension de ce qui peut se passer au sein de la classe pour les élèves à BEP. Les résultats montrant que les enseignantes et les enseignants semblent plus prompts à utiliser du matériel pédagogique adapté lors d'une leçon que lors d'une évaluation, viennent, à mon sens, bien compléter ceux décrits dans le chapitre précédent et renforcent l'idée d'une incompatibilité potentielle entre sélection et inclusion.

Dans une seconde partie, j'ai présenté des travaux en cours dans lesquels nous nous sommes interrogés sur les croyances spécifiques que les enseignantes et enseignants possèdent sur certains élèves à BEP mais aussi leurs pratiques évaluatives. Là encore, les résultats soulignent que les élèves à BEP qui réussissent dans le système éducatif peuvent être exposés à une moindre reconnaissance de leurs compétences et, à ce titre, semblent de nature à soutenir l'hypothèse générale.

Ces données prometteuses méritent d'être développées et enrichies. Il semble, en effet, fondamental de poursuivre ces travaux dans une perspective expérimentale certes, mais pour les compléter, de commencer à viser une connaissance peut-être plus fine des comportements effectivement mis en œuvre afin de mieux appréhender la dynamique des enseignantes et enseignants. Engager une approche de recherche mixte pour mieux saisir l'activité des enseignantes et enseignants sur ces questions semble être une perspective intéressante parce qu'elle fait sens pour la construction de nouvelles connaissances et s'inscrit dans les enjeux actuels de la recherche en éducation (McCrudden et al., 2019).

Pour ce faire, je co-porte avec Sylvie Cèbe un programme de recherche intitulé « Favoriser la participation de tous et toutes à l'école » réunissant des chercheuses et

chercheurs de différentes disciplines (par ex., didactique du français, sciences de l'éducation et de la formation, psychologie sociale). Il vise à développer, *via* une approche interdisciplinaire et l'usage de plusieurs méthodes de recherche, de nouvelles connaissances. Actuellement, le groupe cherche à savoir ce qui incite les enseignantes et enseignants à accepter ou refuser l'emploi d'un manuel de français conçu explicitement pour améliorer l'accessibilité cognitive des tâches à réaliser (manuel CLEO, voir ici : <https://www.editions-retz.com/methodes-scolaires/francais/cleo-cm1-ecole-inclusive-9782725640761.html>). Dans une approche de psychologie sociale expérimentale, nous chercherons à identifier si le fait de devoir évaluer les élèves peut empêcher le recours à ce manuel qui peut paraître trop simple. Dans une perspective plus cognitive mais aussi didactique, le groupe se demandera si ce type de matériel permet bien aux élèves les moins performants de développer les savoirs attendus.

4. Publications associées

4.1. Articles non publiés présentés dans le chapitre 3

Par ordre de présentation :

Khamzina, K, Desombre, C., Menge, S., & **Jury, M.** (en cours). Inclusive education and assessment: Teachers' intentions to use an accommodate teaching material. *Manuscrit en cours de préparation.*

Khamzina, K, & **Jury, M.** (en cours) Is inclusive education meritocratic enough? The effects of beliefs around the saliency of meritocracy on teachers' attitudes and intentions towards the inclusion of special educational needs students. *Manuscrit en cours de préparation.*

Serour, N., **Jury, M.**, Pironom, J., & Toczec-Capelle, M.-C. (en cours). Étude du contenu du stéréotypes des collégiens en GDS : Influence de l'étiquette « SEGPA ». *Manuscrit en cours de préparation.*

Stanczak, A., Aelenei, C., Pironom, J., Rohmer, O., Toczec-Capelle, M.-C., & **Jury, M.** (en cours). How successful students with special educational needs are perceived in evaluative settings? The risk of backlash. *Manuscrit en cours de préparation.*

4.2. Publications citées mais non présentées dans le chapitre

Par ordre alphabétique :

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

Serour, N., **Jury, M.**, & Toczec-Capelle, M.-C. (2021). Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire: étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignant-e-s du premier degré. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 50(2), 287-310. <https://doi.org/10.4000/osp.14180>

Conclusion

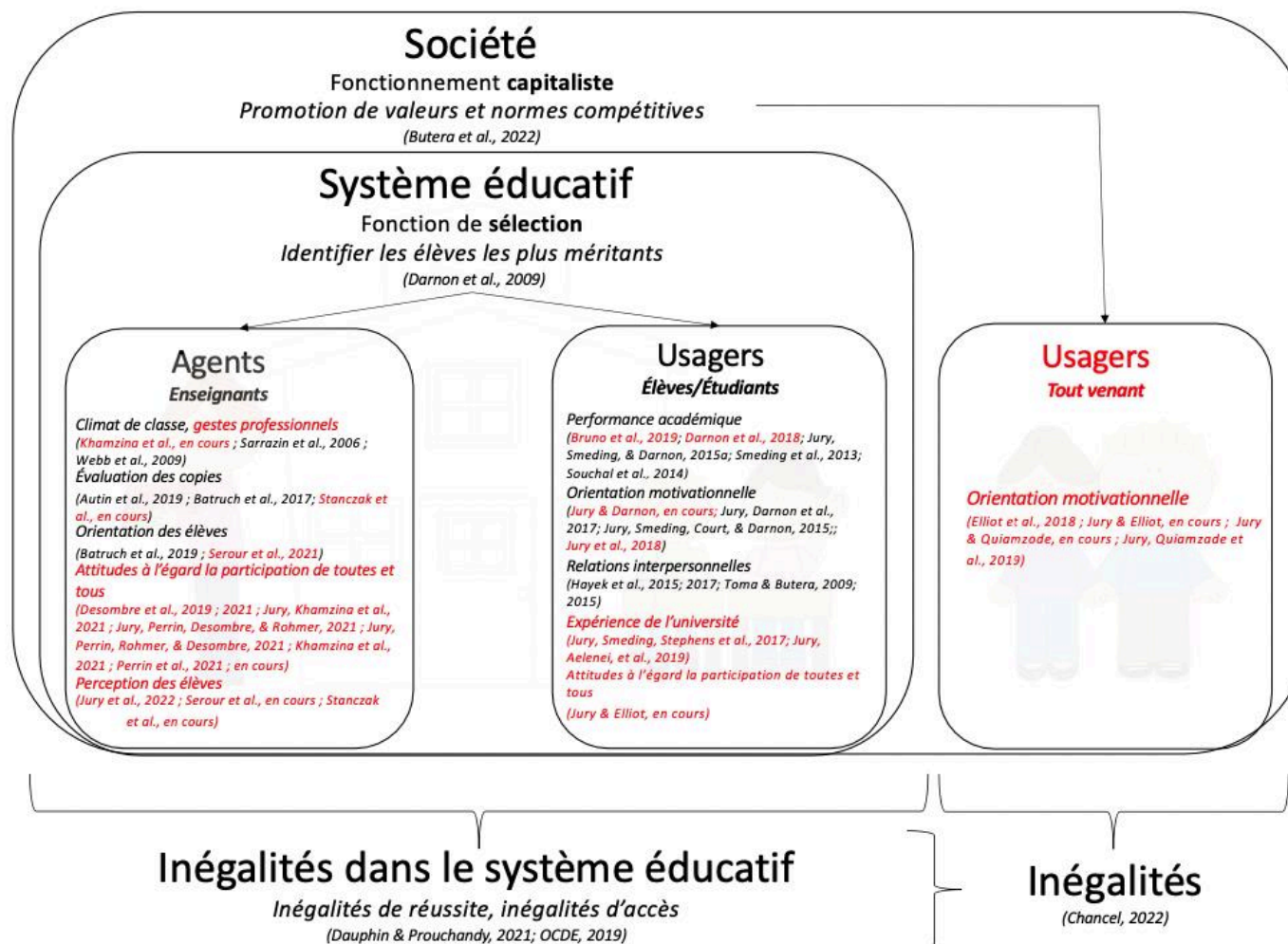
Dans ce travail de synthèse, j'ai voulu montrer comment mes travaux pouvaient contribuer à mieux comprendre les inégalités qui touchent certains élèves de notre système éducatif. Dans l'ensemble, il est raisonnable de conclure que la fonction de sélection que cherche à remplir ledit système peut affecter tant les usagers (dans leur motivation, leur sentiment d'appartenance) que certains agents (dans les attitudes et intentions de comportement ainsi que dans les perceptions que les enseignants ont des élèves). À ce titre, cette fonction semble donc participer des inégalités de réussite comme d'accès à l'école. Ainsi, du point de vue scientifique, mes travaux ont permis de mettre au jour des connaissances nouvelles qui permettent de mieux appréhender le fonctionnement de notre système éducatif et les conséquences que celui-ci engendre (pour une synthèse, voir figure 21).

Toutefois, cette conclusion se doit d'être prudente dans la mesure où la plupart des études présentées sont corrélationnelles. Cette limite a une implication immédiate : ces travaux, à visée essentiellement compréhensive, ne peuvent pas, en l'état, servir un objectif transformatif. En effet, les connaissances qui en découlent ne sont pas à ce jour suffisamment stabilisées pour envisager des recommandations aux actrices et acteurs de terrain. Au vu des difficultés que rencontre actuellement la psychologie sociale, il me paraît indispensable que les résultats cités ici fassent l'objet de répliques et de consolidations avant la formulation de recommandations utiles, utilisables et acceptables.

Ces travaux me paraissent néanmoins de nature à pouvoir inviter les cadres de l'Éducation nationale à interroger la manière dont l'organisation même du système éducatif peut contribuer à créer des contextes peu facilitateurs pour certains élèves, notamment celles et ceux qui appartiennent à des groupes minoritaires. Ils peuvent aussi attirer leur attention sur la manière dont cette organisation peut contribuer à créer des dilemmes de métiers pour les enseignantes et enseignants (par ex. entre égalité et équité, entre une centration sur les élèves ou sur les savoirs, voir Thomazet et al., 2014) et donc de potentielles difficultés. Plus globalement, les connaissances issues des différentes études peuvent soutenir la réflexion sur les conditions et les pratiques à mettre en œuvre si l'on veut atteindre l'objectif d'une réduction des inégalités, annoncé dans le code de l'éducation.

Figure 21

Synthèse des ajouts à la proposition d'origine



Réaliser ce travail de synthèse était un défi. En effet, celui-ci devait rendre compte, de manière cohérente, de mes évolutions professionnelles depuis la fin de la thèse afin de pouvoir attester ma compétence à diriger des recherches. Si un certain nombre d'éléments vont dans ce sens, la pleine réussite de cette mission est pour moi circonscrite par le fait de réussir à relever d'autres défis dont un que je souhaite évoquer ici pour conclure.

J'ai déjà eu l'occasion dans cette note de synthèse d'indiquer que mes travaux s'inscrivent dans une perspective de psychologie sociale de l'éducation. À ce titre, ils s'appuient sur des théories et des méthodes développées dans le champ de la psychologie sociale (expérimentale). Mais si cette approche paraît essentielle pour appréhender des phénomènes éducatifs tels que ceux que je présente ici, elle ne suffit pas. En effet, en inscrivant depuis 4 ans mon activité au sein d'un laboratoire de Sciences de l'éducation qui s'intéresse notamment à l'activité des enseignantes et des enseignants et qui s'appuie sur des disciplines variées (par ex., anthropologie cognitive, didactique, sociologie), je mesure combien les résultats obtenus dans mes travaux pourrait profiter de confrontations à des résultats issus d'approches différentes. Par exemple, l'analyse de l'activité des participantes et participants dans certains protocoles expérimentaux (mais aussi dans la mise en place de situations écologiques) pourrait compléter les informations déjà disponibles et aiderait certainement à la compréhension de certains des résultats ambigus que nous avons obtenus.

Ici, je pense particulièrement à la situation de correction de copies présentée dans la deuxième partie du chapitre 3. Si nous mobilisons les méthodes des chercheuses et chercheurs s'intéressant à l'activité enseignante (voir par ex., Goigoux, 2007), il serait probablement possible d'isoler des traces plus fines de leur activité de notation (traces, elles-mêmes limitées par nature) et de mieux comprendre ce qui peut les amener à considérer tel élève comme plus compétent que tel autre. Cette approche mixte s'inscrirait dans une dynamique déjà portée par certains chercheurs et chercheuses en éducation.

Ainsi, McCrudden et al. (2019) soutiennent qu'il faut employer de telles méthodes si l'on veut mieux saisir des faits éducatifs complexes par nature. Pour elles et eux, recourir à des méthodes quantitatives et qualitatives pour étudier même objet permettrait de garantir la fiabilité des résultats, d'avoir une compréhension plus large du phénomène étudié et de dépasser les limites associées à chacune des méthodes prises séparément.

Touchant spécifiquement les questions centrées sur l'éducation inclusive, Engelbrecht et Savolainen (2018) ont mené une recherche mobilisant une méthode mixte portant sur les

attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et la mise en place de celle-ci dans deux pays. Une première phase, un questionnaire complété par 310 enseignantes et enseignants mesurant leurs attitudes envers l'inclusion, a été suivie d'une seconde dans laquelle des entretiens ont été menés auprès de 23 enseignantes et enseignants portant sur la manière dont elles et ils mettent en œuvre l'éducation inclusive dans leur classe. Enfin, une dernière phase, dite de méta-inférence, devait permettre « d'affiner les résultats statistiques et les points de vue exprimés par les participants lors des entretiens de la phase qualitative, afin de développer une connaissance plus approfondie des perspectives et actions des participants à l'étude » (p. 9). L'autrice et les auteurs soulignent que cette dernière phase est essentielle car, sans elle, il ne s'agirait que d'une juxtaposition de données. En leur ayant permis de montrer la non-linéarité et la complexité de la mise en place de l'éducation inclusive dans leur contexte d'étude, ils estiment que la méthode mixte employée est un outil essentiel et encouragent, indirectement, les chercheuses et chercheurs à l'employer.

Articuler des éléments quantitatifs obtenus expérimentalement avec des éléments qualitatifs me semble donc très pertinent afin d'avancer dans la compréhension de ce que peut produire l'existence de la fonction de sélection sur les usagers et certains agents du système éducatif (le programme de recherche décrit dans le chapitre 3 me semble pouvoir soutenir cette démarche). Dans cet objectif, l'un des enjeux pour moi sera de réussir à articuler de nouvelles entrées en termes de méthodes avec mes pratiques pour une science ouverte et reproductible³⁷. Développer de telles compétences me semble essentiel pour mieux appréhender les dynamiques enseignants-élèves dans le système et pouvoir, à terme, être davantage force de proposition pour participer à la transformation nécessaire de celui-ci.

³⁷ Si celles-ci sont un peu moins avancées pour les méthodes qualitatives, il existe de plus en plus de ressources sur cette question (Haven & Van Grootel, 2019 ; Steinhardt et al., en cours).

Références bibliographiques

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy white women. *Health Psychology, 19*(6), 586–592.
- 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.
- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). The need to belong. In K.-A. Allen & M. L. Kern (Eds.), *School Belongings in Adolescents* (pp. 5–12). Springer.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed. Arlington). VA: Author.
- Amiot, C. E., Terry, D. J., Wirawan, D., & Grice, T. A. (2010). Changes in social identities over time: The role of coping and adaptation processes. *British Journal of Social Psychology, 49*(4), 803–826.
- Anderson, C., & Berdahl, J. L. (2002). The experience of power: examining the effects of power on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1362–1377.
- Anderson, C., Hildreth, J. A. D., & Howland, L. (2015). Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin, 141*(3), 574–601.
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: The case of lower income students. *Qualitative Sociology, 28*(4), 419–443.
- Arthur Jr, W., & Day, D. V. (1994). Development of a short form for the Raven Advanced Progressive Matrices Test. *Educational and Psychological Measurement, 54*(2), 394–403.
- Aubé, B., & Derguy, C. (2022). Regards croisés sur la mesure des attitudes de l'enfant vis-à-vis de l'autisme : questions soulevées et défis à venir. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l'inclusion scolaire* (pp. 91–115). Presses Universitaires de Bruxelles.
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology, 6*, 707.
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 717–735.
- 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.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191–211.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

- Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsozbatzoudis, H. (2020). Are nutritional supplements a gateway to doping use in competitive team sports? The roles of achievement goals and motivational regulations. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(6), 625–632.
- Barry, L. M., Hudley, C., Kelly, M., & Cho, S. J. (2009). Differences in self-reported disclosure of college experiences by first-generation college student status. *Adolescence*, 44(173), 55–68.
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, 73(1), 42–60.
- Batruch, A., Autin, F., Butera, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. In J. Jetten & K. Peters (Eds), *The Social Psychology of Inequality* (pp. 123-137). Springer, Cham.
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477–490.
- Baudelot, C., & Estabelet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bechler, C. J., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D. (2021). The attitude–behavior relationship revisited. *Psychological Science*, 32(8), 1285–1297.
- Berger, J., Cohen, B. P., & Zelditch Jr, M. (1972). Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 241–255.
- Berger, N., & Archer, J. (2015). The relationship between social class and students' academic achievement goals: Three hypotheses. In C. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, & P. Watson (Eds.), *Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (pp. 59–69). Routledge.
- Bērziņa, Ž. (2010). Teachers' perceptions on what inclusion needs. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(1), 75–84.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1454–1464.
- Blader, S. L., & Chen, Y. R. (2014). What's in a name? Status, power, and other forms of social hierarchy. In J. T. Cheng, J. L. Tracy, & C. Anderson (Eds.), *The Psychology of Social Status* (pp. 71–95). Springer.
- Boer, D., & Fischer, R. (2013). How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude–value linkages. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1113–1147.
- Borich, G. D. (1977). Sources of invalidity in measuring classroom behavior. *Instructional Science*, 6(3), 283–318.
- Bourke, R., & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: Integrating assessment approaches. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 21(4), 384–397.

- Brodish, A. B., & Devine, P. G. (2009). The role of performance–avoidance goals and worry in mediating the relationship between stereotype threat and performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(1), 180–185.
- Brown, R. (1965). *Social psychology*. Free Press.
- Bruno, A., Jury, M., Toczek-Capelle, M. C., & Darnon, C. (2019). Are performance–avoidance goals always deleterious for academic achievement in college? The moderating role of social class. *Social Psychology of Education, 22*(3), 539–555.
- Burnette, J. L., O'boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological bulletin, 139*(3), 655–701.
- Butera, F., Swiatkowski, W., & Dompnier, B. (2022). Competition in education. In S. Garcia, A. Tor, & A. Elliot (Eds.), *The Oxford Handbook on the Psychology of Competition*. Oxford University Press.
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 822–834.
- Camus, G., & Berjot, S. (2015). Comment sont perçues les personnes au chômage au sein de la société française? Étude de la composition du stéréotype. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 1*(1), 53–81.
- Cèbe, S. (2021). Conception universelle de l'enseignement : Des mots aux actes. Conférence donnée dans le cadre du cycle « Recherche et innovation en éducation » organisé par l'INSPÉ Lille – Haut-de-France.
- Chalabaev, A., Major, B., Cury, F., & Sarrazin, P. (2009). Physiological markers of challenge and threat mediate the effects of performance-based goals on performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*(4), 991–994.
- Chalabaev, A., Major, B., Sarrazin, P., & Cury, F. (2012). When avoiding failure improves performance: Stereotype threat and the impact of performance goals. *Motivation and Emotion, 36*(2), 130–142.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J., & Cury, F. (2008). Do achievement goals mediate stereotype threat?: An investigation on females' soccer performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(2), 143–158.
- Chancel, L. (2022). *Rapport sur les inégalités mondiales 2022*. World Inequality Lab.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., & Henrich, J. (2010). Pride, personality, and the evolutionary foundations of human social status. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 334–347.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., Foulsham, T., Kingstone, A., & Henrich, J. (2013). Two ways to the top: Evidence that dominance and prestige are distinct yet viable avenues to social rank and influence. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(1), 103–125.
- Cohen, S., & Janicki-deverts, D. (2009). Health by altering our social networks? *Perspectives on Psychological Science, 4*(4), 375–379.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education, 3*(1), 53–61.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research, 11*(2), 131–151.

- Covarrubias, R., Romero, A., & Trivelli, M. (2015). Family achievement guilt and mental well-being of college students. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 2031–2037.
- Croizet, J. C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588–594.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., Bond, M. H., Croizet, J. C., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T. T., Kim, H. J., Maio, G., Perry, J., Petkova, K., Todorov, V., Rodríguez-Bailón, R., Morales, E., Moya, M., ... Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 1–33.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679.
- Da Fonséca, D., Cury, F., Bailly, D., & Rufo, M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. *Annales Médico-Psychologiques*, 162(9), 703–710.
- Dachez, J., N'Dobo, A., & Carrascal, O. N. (2016). Représentation sociale de l'autisme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (4), 477-500.
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105(1), 105–131.
- Darnon, C., Dompnier, B., Buchs, C., Jury, M., and Butera, F. (en cours). Selection and/or education: validation of a scale assessing the perception of the two functions of the educational system. *Manuscrit en cours de préparation*.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119–134.
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, M. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760–771.
- Darnon, C., Jury, M., & Aelenei, C. (2018). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 713–726.
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523–534.
- Dauphin, L., & Prouchandy, P. (2021). *Élèves en situation de handicap*. Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- Demakakos, P., Nazroo, J., Breeze, E., & Marmot, M. (2008). Socioeconomic status and health: the role of subjective social status. *Social Science & Medicine*, *67*(2), 330–340.
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2006). Striving for success in outgroup settings: Effects of contextually emphasizing ingroup dimensions on stigmatized group members' social identity and performance styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(5), 576–588.
- Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 207–218.
- Desombre, C., Carpentier, J. J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (2), 197–207.
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 4281.
- Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue française de pédagogie*, *173*(4), 5–18.
- Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire: un outil de recueil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *37*(2), 215–239.
- 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.
- Destin, M., & Debrosse, R. (2017). Upward social mobility and identity. *Current Opinion in Psychology*, *18*, 99–104.
- Destin, M., Rheinschmidt-Same, M., & Richeson, J. A. (2017). Status-Based Identity: A Conceptual Approach Integrating the Social Psychological Study of Socioeconomic Status and Identity. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(2), 270–289.
- Di Stasio, V., Bol, T., & Van de Werfhorst, H. G. (2016). What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. *Research in Social Stratification and Mobility*, *43*, 53-63.
- Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research*, *61*, 38–47.
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, *28*, 90–101.
- Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2009). Faking the desire to learn: A clarification of the link between mastery goals and academic achievement. *Psychological Science*, *20*(8), 939–943.
- Dompnier, B., Darnon, C., & Butera, F. (2013). When performance-approach goals predict academic achievement and when they do not: A social value approach. *British Journal of Social Psychology*, *52*(3), 587–596.
- Doré, R., Wagner ; S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Logiques Éd.

- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401–429.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de La Scolarisation*, 74(2), 79–87.
- Durante, F., & Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current Opinion in Psychology*, 18, 43–48.
- Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Psychology Press.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Ellemers, N., & van Laar, C. (2010). Individual Mobility. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 561–576). Sage.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2008). *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*. Routledge.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science*. (pp. 235–250). Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 43–60). The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648.
- Elliot, 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.
- 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), 660–76.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social issues*, 48(2), 109–124.
- 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.

- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology, Vol 2 (5th ed.)*. (pp. 941–982). John Wiley & Sons Inc.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in experimental social psychology, 23*, 1–74.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 878–902.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 203–220.
- Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling: how do ‘dyslexia’ and ‘reading difficulties’ affect teachers’ beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 323–337.
- Gilbert, K. M., Elliot, A. J., & Le, B. M. (2022). Economic status and avoidance motivation: a meta-analysis. *Motivation and Emotion, 1–14*.
- Gillet, N., Lafrenière, M. A. K., Huyghebaert, T., & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3×2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation and Emotion, 39*(6), 858–875.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d’analyse de l’activité des enseignants. *Éducation et didactique, 1*(3), 47–69.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*(7), 493–503.
- Goudeau, S., Autin, F., & Croizet, J. (2017). Etudier, Mesurer et Manipuler la Classe Sociale en Psychologie Sociale: Approches Economiques, Symboliques et Culturelles. *International Review of Social Psychology, 30*(1), 1–19.
- Griffin, M. M., Summer, A. H., McMillan, E. D., Day, T. L., & Hodapp, R. M. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 234–239
- Guinote, A. (2017). How power affects people: Activating, wanting, and goal seeking. *Annual Review of Psychology, 68*, 353–381.
- Guirimand, N., & Mazureau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l’éducation, 42*(2), 47–60.
- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 71–96). Jossey-Bass.
- Hall, J., & Watson, W. H. (1970). The effects of a normative intervention on group decision-making performance. *Human Relations, 23*, 299–317.
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019). Highlighting the difference between approach and avoidance motivation enhances the predictive validity of performance-avoidance goal reports. *Motivation and emotion, 43*(3), 387–399.

- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2019). Lay conceptions of norm-based approach and avoidance motivation: Implications for the performance-approach and performance-avoidance goal relation. *Journal of Personality, 87*(4), 737–749.
- Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 375–389.
- Haven, T., & Van Grootel, D. L. (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in research, 26*(3), 229–244.
- Hayek, A. S., Toma, C., Guidotti, S., Oberlé, D., & Butera, F. (2017). Grades degrade group coordination: deteriorated interactions and performance in a cooperative motor task. *European Journal of Psychology of Education, 32*(1), 97–112.
- Hayek, A. S., Toma, C., Oberlé, D., & Butera, F. (2015). Grading hampers cooperative information sharing in group problem solving. *Social Psychology, 46*(3), 121–131.
- Hays, N. A., & Bendersky, C. (2015). Not all inequality is created equal: Effects of status versus power hierarchies on competition for upward mobility. *Journal of Personality and Social Psychology, 108*(6), 867–882.
- Hinz, S. E. (2016). Upwardly mobile: Attitudes toward the class transition among first-generation college students. *Journal of College Student Development, 57*(3), 285–299.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167–178.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 48–73.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review, 19*, 119–137.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*(3), 422–449.
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education, 26*(1), 136–v146.
- Ivcevic, Z., & Kaufman, J. C. (2013). The can and cannot do attitude: How self-estimates of ability vary across ethnic and socioeconomic groups. *Learning and Individual Differences, 27*, 144–148.
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. *Journal of College Counseling, 16*(2), 129–142.
- Jetten, J., Iyer, A., Tsivrikos, D., & Young, B. M. (2008). When is individual mobility costly? The role of economic and social identity factors. *European Journal of Social Psychology, 38*(5), 866–879.
- John-Henderson, N. A., Rheinschmidt, M. L., Mendoza-Denton, R., & Francis, D. D. (2014). Performance and inflammation outcomes are predicted by different facets of SES under stereotype threat. *Social Psychological and Personality Science, 5*(3), 301–309.

- Jonsson, A. C., & Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education, 18*(4), 703–717.
- Jonsson, F., Sebastian, M. S., Hammarström, A., & Gustafsson, P. E. (2017). Intragenerational social mobility and functional somatic symptoms in a northern Swedish context: Analyses of diagonal reference models. *International Journal for Equity in Health, 16*(1), 1-10.
- Jost, J. T. (2019). A quarter century of system justification theory: Questions, answers, criticisms, and societal applications. *British Journal of Social Psychology, 58*(2), 263–314.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology, 25*(6), 881–919.
- Jury, M., Aelenei, C., Chen, C., Darnon, C., & Elliot, A. J. (2019). Examining the role of perceived prestige in the link between students’ subjective socioeconomic status and sense of belonging. *Group Processes and Intergroup Relations, 22*(3), 356–370.
- Jury, M., Bruno, A., & Darnon, C. (2018). Doing better (or worse) than one’s parents: Social status, mobility, and performance-avoidance goals. *British Journal of Educational Psychology, 88*(4), 659–674.
- Jury, M., & Darnon, C. (en cours). The 2 x 2 standpoint achievement goal scale: A French validation. *Manuscrit en cours de préparation*.
- Jury, M., Darnon, C., Dompnier, B., & Butera, F. (2017). The social utility of performance-approach goals in a selective educational environment. *Social Psychology of Education, 20*(1), 215–235.
- Jury, M., & Elliot, A. (en cours). Social position and performance-approach goal endorsement: The mediating role of social value. *Manuscrit en cours de préparation*.
- Jury, M., & Elliot, A. (en cours). Select or/and include? How beliefs in meritocracy could undermine the social participation of students with disability. *Manuscrit en cours de préparation*.
- Jury, M., Khamzina, K., Aelenei, C., Stanczak, A., Pironom, J., Desombre, C., Toczec-Capelle, M.-C., & Rohmer, O. (2022). La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l’épreuve de la sélection et du backlash. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l’inclusion scolaire* (pp. 159–180). Presses Universitaires de Bruxelles.
- Jury, M., Khamzina, K., Perrin, A. L., Serour, N., & Guichardaz, E. (2021). What does the French public think about inclusive education?. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 46*(4), 362–369.
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers’ attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students’ difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders, 83*, 101746.
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers’ status and students’ type of disability within the French context. *Frontiers in Education, 6*, 655356.
- Jury, M., & Quiamzade, A. (en cours). Understanding the link between social status, hierarchy stability and achievement goal endorsement in an ecological context: The case of speedrunners. *Manuscrit en cours de préparation*.

- Jury, M., Quiamzade, A., Darnon, C., & Mugny, G. (2019). Higher and lower status individuals' performance goals: The role of hierarchy stability. *Motivation Science*, 5(1), 52–65.
- Jury, M., Smeding, A., Aelenei, C., Wiederkehr, V., & Darnon, C. (2017). Réussir dans l'enseignement supérieur : un défi pour les plus défavorisés. In S. Caillaud, V. Bonnot, & E. Drozda (Eds.), *Menaces sociales et environnementales : repenser la société des risques* (pp. 181–192). Presses Universitaires de Rennes.
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 25–36.
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015a). First-generation students' underperformance at university: The impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6, 710.
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015b). Competing with oneself or with others: Achievement goal endorsement in amateur golf competition. *International Journal of Sport Psychology*, 46, 258-273
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23–41.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581.
- Khamzina, K, Desombre, C., Menge, S., & Jury, M. (en cours). Inclusive education and assessment: Teachers' intentions to use an accommodate teaching material. *Manuscrit en cours de préparation*.
- Khamzina, K, & Jury, M. (en cours) Is inclusive education meritocratic enough? The effects of beliefs around the saliency of meritocracy on teachers' attitudes and intentions towards the inclusion of special educational needs students. *Manuscrit en cours de préparation*.
- 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.
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2009). Student-faculty interaction in research universities: Differences by student gender, race, social class, and first-generation status. *Research in Higher Education*, 50(5), 437–459.
- King, R. B. (2016). Is a performance-avoidance achievement goal always maladaptive? Not necessarily for collectivists. *Personality and Individual Differences*, 99, 190-195.
- Knight, E. L., & Mehta, P. H. (2017). Hierarchy stability moderates the effect of status on stress and performance in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(1), 78-83.
- Korn, R. M., & Elliot, A. J. (2016). The 2×2 standpoints model of achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7, 742.
- Kraus, M. W., & Park, J. W. (2014). The undervalued self: Social class and self-evaluation. *Frontiers in Psychology*, 5, 1404.
- Kraus, M. W., & Park, J. W. (2017). The structural dynamics of social class. *Current Opinion in Psychology*, 18, 55–60.

- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review*, *119*(3), 546–572.
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, *75*, 59–67.
- Kruglanski, A. W., & Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, *19*(5), 448–468.
- Lammers, J., Galinsky, A. D., Gordijn, E. H., & Otten, S. (2008). Illegitimacy moderates the effects of power on approach. *Psychological Science*, *19*(6), 558–564.
- LaPierre, R. T. (1934). Actions vs. attitudes. *Social Forces*, *13*, 23–238.
- Le Bars, H., Teboul, A., Pineau, A., & Gernigon, C. (2019). Measuring goal involvement in specific achievement situations: Development and validation of a 6-goal questionnaire. *European Review of Applied Psychology*, *69*(4), 100474.
- Le Rhun, B., & Pollet, P. (2011). Diplômes et insertion professionnelle. France, portrait social, 41–55.
- Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, *86*(1), 18–35.
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief in a just World*. Springer.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, *23*, 1–16.
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2016). Évaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : Approche expérimentale. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de La Scolarisation*, *74*(2), 1–12.
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, *34*(3), 242–252.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018a). 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.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018b). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(1), 38–53.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *Journal of Educational Research*, *96*(6), 340–349.
- 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.
- Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, *2*(1), 351–398.

- 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.
- Maner, J. K. (2017). Dominance and prestige: A tale of two hierarchies. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 526–531.
- Maner, J. K., Gailliot, M. T., Butz, D. A., & Peruche, B. M. (2007). Power, risk, and the status quo: Does power promote riskier or more conservative decision making?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(4), 451–462.
- Mannion, A., & Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1595–1616.
- 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.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). Extending the 3×2 achievement goal model to the sport domain: The 3×2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7–14.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3×2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational psychology*, 37(3), 346–361.
- Mascret, N., Nicolletau, M., & Ragot-Court, I. (2020). Development and validation of a scale assessing achievement goals in driving. *PLoS ONE*, 15(3), e0230349
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés: une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 29–37.
- McCauley, C., Stitt, C. L., & Segal, M. (1980). Stereotyping: From prejudice to prediction. *Psychological Bulletin*, 87(1), 195–208.
- McCrudden, M. T., Marchand, G., & Schutz, P. (2019). Mixed methods in educational psychology inquiry. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 1–8.
- McNamee, S. J. (2014). The meritocracy myth revisited. *The Official Journal of the North Carolina Sociological Association*, 12(2).
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86.
- Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29(1), 14–34.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 × 2 Achievement Goal Framework: An Overview of Empirical Research. In A. V. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology*. (pp. 307–326). Nova Science Publishers.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes toward intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279–292.
- Moschetti, R. V., & Hudley, C. (2015). Social capital and academic motivation among first-generation community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(3), 235–251.

- Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., & Rudman, L. A. (2010). When men break the gender rules: Status incongruity and backlash against modest men. *Psychology of Men & Masculinity, 11*(2), 140–151.
- Nießen, D., Partsch, M. V., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2019). An English-language adaptation of the social desirability–gamma short scale (KSE-G). *Measurement Instruments for the Social Sciences, 1*(1), 1–10.
- Nikolaev, B., & Burns, A. (2014). Intergenerational mobility and subjective well-being—Evidence from the general social survey. *Journal of Behavioral and Experimental Economics, 53*, 82–96.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal, 34*(3), 487–516.
- OCDE (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2015). *Regards sur l'éducation 2015: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2019). *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *Review of Higher Education, 30*(4), 363–389.
- Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K., & Arseneault, E. (2010). Public attitudes toward individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*(2), 132-142
- 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.
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-generation undergraduate students and the impacts of the first year of college: Additional evidence. *Journal of College Student Development, 53*(2), 243–266.
- Pansu, P., & Dompnier, B. (2011). A bidimensional scale of scholastic value: Social desirability and social utility, two dimensions of personological judgment. *European Review of Applied Psychology, 61*(1), 31–41.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction, 29*, 115–124.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583–597.
- Pereira, I. (2017). Les paradoxes de la norme scolaire. *Le Journal des psychologues, (2)*, 28–33.
- Perrin, A.-L., Desombre, C., & Jury, M. (en cours). Examining how the school system values is linked to teachers' attitudes toward inclusive education. *Manuscrit en cours de préparation*
- Perrin, A. L., Jury, M., & Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. *Social Psychology of Education, 24*(4), 1085–1104.

- Perrin, A.-L., Serour, N., Khamzina, K., Guichardaz, E., Desombre, C., Rohmer, O., & Jury, M. (2022). Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : Rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité. In O. Rohmer, M. Jury, & M. Popa-Roch (Eds), *Apports de la psychologie sociale à la question de l'inclusion scolaire* (pp. 27–50). Presses Universitaires de Bruxelles.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau*. Seuil.
- Pillaud, V., Rigaud, D., & Clémence, A. (2015). The influence of chronic and situational social status on stereotype susceptibility. *PLoS ONE*, *10*(12), e0144582.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, *75*(4), 270–290.
- Postmes, T., & Branscombe, N. R. (2002). Influence of long-term racial environmental composition on subjective well-being in African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(3), 735–751.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, *39*(2), 6–22
- Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling*, *10*(1), 6–18.
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G., & Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France: l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, *64*(4), 255–270.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). "Strangers in paradise"? Working-class students in elite universities. *Sociology*, *43*(6), 1103–1121.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). "Fitting in" or "standing out": Workingclass students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, *36*(1), 107–124.
- Ridgeway, C. L. (2014). Why status matters for inequality. *American Sociological Review*, *79*(1), 1–16.
- Riou, F., Boiché, J., Doron, J., Romain, A. J., Corrion, K., Ninot, G., d'Arrupe-Longueville, F., & Gernigon, C. (2012). Development and validation of the French achievement goals questionnaire for sport and exercise (FAGQSE). *European Journal of Psychological Assessment*, *28*(4), 313–320.
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. *L'Année Psychologique*, *111*(01), 69–85.
- Roiné, C. (2011). Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *25*, 69–87.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, *21*(3), 394–402.
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, *5*(1), 22–38.

- Rubin, M., & Wright, C. L. (2015). Age differences explain social class differences in students' friendship at university: implications for transition and retention. *Higher Education, 70*(3), 427–439.
- Rubin, M., & Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. *Studies in Higher Education, 42*(2), 315–330.
- Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Glick, P., & Phelan, J. E. (2012). Reactions to vanguards: Advances in backlash theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 45*, 167–227.
- Ryan, K. E., & Ryan, A. M. (2005). Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance. *Educational psychologist, 40*(1), 53–63.
- Sandy, C. J., Gosling, S. D., Schwartz, S. H., & Koelkebeck, T. (2017). The development and validation of brief and ultrabrief measures of values. *Journal of Personality Assessment, 99*(5), 545–555.
- Santuzzi, A. M., & Cook, L. (2020). Stereotypes about people with disabilities. In J. T. Nadler & E. C. Voyles (Eds.), *Stereotypes: The Incidence and Impacts of Bias* (pp. 243-263). ABC-CLIO.
- Sapolsky, R. M. (2005). The influence of social hierarchy on primate health. *Science, 308*(5722), 648–652.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie, 157*, 147–177.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education, 27*(1), 51–68.
- Scheepers, D., Röell, C., & Ellemers, N. (2015). Unstable power threatens the powerful and challenges the powerless: Evidence from cardiovascular markers of motivation. *Frontiers in psychology, 6*, 720.
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology, 5*(2-3), 137–182.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology, 25*. 1–65.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663–688.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2164–2182.
- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109*(4), 574–598.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26–47.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1178–1192.
- Serour, N., Jury, M., Pironom, J., & Toczec-Capelle, M.-C. (en cours). Étude du contenu du stéréotypes des collégiens en GDS : Influence de l'étiquette « SEGPA ». *Manuscrit en cours de préparation*.

- Serour, N., Jury, M., & Toczec-Capelle, M.-C. (2021). Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire: étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignant-e-s du premier degré. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 50(2), 287–310
- 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.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506.
- Shutts, K., Brey, E. L., Dornbusch, L. A., Slywotzky, N., & Olson, K. R. (2016). Children use wealth cues to evaluate others. *PLoS ONE*, 11(3), e0149360.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059–1069.
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczec-Capelle, M. C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE*, 8(8), 1–6.
- Smith, P. K., & Bargh, J. A. (2008). Nonconscious effects of power on basic approach and avoidance tendencies. *Social cognition*, 26(1), 1–24.
- Sommet, N., & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons?. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141–1162.
- Sommet, N., Quiamzade, A., Jury, M., & Mugny, G. (2015). The student-institution fit at university: Interactive effects of academic competition and social class on achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–11.
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2013). Social capital, academic engagement, and sense of belonging among working-class college students. *College Student Affairs Journal*, 31(2), 139–153.
- Souchal, C., Toczec, M. C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening: The purpose of assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 125–136.
- Stanczak, A., Aelenei, C., Pironom, J., Rohmer, O., Toczec-Capelle, M.-C., & Jury, M. (en cours). How successful students with special educational needs are perceived in evaluative settings? The risk of backlash. *Manuscrit en cours de préparation*.
- Stebleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6–20.
- Steinhardt, I., Fischer, C., Heimstädt, M., Hirsbrunner, S. D., Ikiz-Akinci, D., Kressin, L., ... & Wünsche, H. (en cours). Opening up and Sharing Data from Qualitative Research: A Primer. *Manuscrit en préparation*.

- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1178–1197.
- Stephens, N. M., Hamedani, M. Y. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science, 25*(4), 943–953.
- Stephens, N. M., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*(6), 1389–1393.
- Stephoe, A., Tsuda, A., Tanaka, Y., & Wardle, J. (2007). Depressive symptoms, socio-economic background, sense of control, and cultural factors in university students from 23 countries. *International Journal of Behavioral Medicine, 14*(2), 97–107.
- Świątkowski, W., & Dompnier, B. (2017). Replicability Crisis in Social Psychology: Looking at the Past to Find New Pathways for the Future. *International Review of Social Psychology, 30*(1), 111.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review, 19*, 1-17.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui, 152*(1), 19–27.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34*(1), 123–139.
- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 65*(1), 69–80.
- Toma, C., & Butera, F. (2009). Hidden profiles and concealed information: Strategic information sharing and use in group decision making. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(6), 793–806.
- Toma, C., & Butera, F. (2015). Cooperation versus competition effects on information sharing and use in group decision-making. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(9), 455–467.
- Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G., & Shelton, J. N. (2021). Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Sciences, 25*(8), 697–709.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning...UNESCO.*
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2), 151–168.
- 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, 77*(1), 37–54.

- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation(EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323–349.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS ONE*, 9(4), e93594.
- Ventoso-y-Font, A., & Fumey, J. (2019) *Comprendre l'inclusion scolaire*. CANOPÉ.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95–121.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451.
- Wang, C. C. D., & Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of college counseling*, 11(2), 101–118.
- Webb, T. P., Briscoe, F. M., & Mussman, M. P. (2009). Preparing Teachers for the Neoliberal Panopticon. *Educational Foundations*, 23(3), 3–18.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–10.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 461–480.
- Wohn, D. Y., Ellison, N. B., Khan, M. L., Fewins-Bliss, R., & Gray, R. (2013). The role of social media in shaping first-generation high school students' college aspirations: A social capital lens. *Computers & Education*, 63, 424–436.
- Wojciszke, B., & Struzynska-Kujalowicz, A. (2007). Power influences self-esteem. *Social Cognition*, 25(4), 472–494.
- Wong, D. K., Pearson, V., & Lo, E. M. (2004). Competing philosophies in the classroom: a challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 261–279.
- 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.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.
- Yzerbyt, V., & Klein, O. (2019). *Psychologie sociale*. DeBoeck.