



HAL
open science

Attitudes à l'égard de l'école inclusive : rôle des valeurs

Anne-Laure Perrin-Glorieux

► **To cite this version:**

Anne-Laure Perrin-Glorieux. Attitudes à l'égard de l'école inclusive : rôle des valeurs. Psychologie. Université de Lille, 2023. Français. NNT : 2023ULILH031 . tel-04510935

HAL Id: tel-04510935

<https://theses.hal.science/tel-04510935>

Submitted on 19 Mar 2024

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

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

Université de Lille

Ecole Doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société [ED SHS N°473]

Laboratoire PSITEC [ULR 4072]

Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : rôle des valeurs

Thèse de Doctorat présentée par **Anne-Laure PERRIN-GLORIEUX**,
En vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie Spécialisée en Psychologie sociale

Sous la direction du **Pr. Caroline DESOMBRE** et **Dr. Mickaël JURY**

Présentée et soutenue **09 octobre 2023**

Membres du jury :

Amaël Andre

Professeur des Universités, Université Rouen Normandie, Rapporteur

Yannick Courbois,

Professeur des Universités, Université de Lille, Examinateur

Céline Darnon

Professeure des Universités, Université Clermont Auvergne, Rapporteur

Caroline Desombre,

Professeure des Universités, Université de Lille, Directrice

Mickaël Jury

Maître de conférences – HDR, Université Clermont Auvergne, Directeur

Maria Popa-Roch

Maître de conférences – HDR, Université de Strasbourg, Examinatrice

Résumé

L'éducation inclusive fait référence à une école dans laquelle tous les élèves – quels que soient leurs besoins – peuvent apprendre ensemble. Cette école, plus accueillante, moins discriminante et qui s'adapte à tous, met l'accent dans ses principes fondamentaux sur des valeurs socialement identifiées telles que l'universalité, la bienveillance ou la justice sociale et pourtant l'adhésion des enseignants à cette nouvelle forme d'école n'est pas encore totale et des obstacles subsistent. Parmi ces obstacles déjà bien documentés sur le plan scientifique, les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive seraient une variable clé. En effet, certains enseignants expriment des attitudes neutres voire négatives à l'égard de l'éducation inclusive, ce qui pourrait potentiellement nuire à leurs comportements et gestes professionnels en faveur de l'inclusion. Puisque les valeurs sont le reflet des motivations humaines, qu'elles constituent des filtres d'interprétation des situations et influencent les choix, et puisque des liens sont établis dans la littérature entre attitudes et valeurs, nous avons fait l'hypothèse générale que les valeurs – valeurs personnelles des enseignants, mais également valeurs du système éducatif – pourraient influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

Pour tester cette hypothèse, 7 études (corrélationnelles ou expérimentales) mettant en œuvre des méthodologies de recherche quantitative ou qualitative ont été envisagées. Ces recherches sont menées suivant les nouvelles pratiques de recherche en psychologie sociale : calcul de taille d'échantillon a-priori, pré-enregistrement des études et caractère public des données.

L'intérêt de ce travail de recherche est de comprendre comment les valeurs personnelles des enseignants et les valeurs du système (prises ensemble ou non) peuvent influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et ainsi contribuer à la littérature scientifique sur les attitudes. Pris dans leur ensemble, nos résultats suggèrent que les valeurs personnelles des enseignants exerceraient bien une influence sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation. De même, les valeurs organisationnelles, perçues par les enseignants comme véhiculées par le système éducatif, exerceraient également une influence sur ces attitudes, influence négative notamment quand les valeurs véhiculent des motivations liées aux valeurs de la dimension Affirmation de soi. Aussi, nous arguons que mieux définir ce que réussir signifie, former et informer les enseignants apparaissent comme des actions hautement nécessaires à mener ou à poursuivre pour qu'enfin l'école soit véritablement et pleinement inclusive et prenne en compte la diversité de la population enfantine qu'elle scolarise

Mots clés : Éducation inclusive – Attitudes – Enseignants – Élèves à besoins éducatifs particuliers – Valeurs personnelles – Valeurs organisationnelles
- Système éducatif

Abstract

Inclusive education refers to a school in which all students – regardless of their needs – can learn together. This school, which is more welcoming, less discriminating and adapts to all, stresses in its core principles socially identified values such as universality, benevolence and social justice, yet teachers' support for this new way of schooling is not yet total, and obstacles remain. Among these obstacles, already well documented in the scientific literature, teachers' attitudes towards inclusive education are said to be a key variable. Indeed, some teachers express neutral or even negative attitudes towards inclusive education, which could potentially undermine their professional gestures and behaviors in support of inclusion. Since values reflect human motivations, act as filters for the interpretation of situations and influence choices, and since relationships between attitudes and values have been established in the literature, we made the following general hypothesis: that values – teachers' personal values, but also the values of the educational system – could influence teachers' attitudes towards inclusive education.

To test this hypothesis, 7 studies (correlational or experimental) using quantitative or qualitative design were considered. These studies were conducted in line with new research practices in social psychology: a-priori sample size calculation, pre-registration of studies and publicly available data.

The interest of this research work is to understand how teachers' personal values and system values (taken together or not) can influence teachers' attitudes towards inclusive education, and thus contribute to the scientific literature on attitudes. Together, our results suggest that teachers' personal values do influence their attitudes towards education. Similarly, organizational values, perceived by teachers as being conveyed by the educational system, would also have an influence on these attitudes, a negative influence in particular when the values convey motivations related to Self-enhancement values. We therefore argue that a better definition of what success means, as well as teacher training and information, are highly necessary actions to be taken or pursued if schools are to be truly and fully inclusive and take into account the diversity of the children they educate.

Key words: Inclusive education – Attitudes – Teachers – Students with special educational needs – Personal values – Organizational values – Educational system

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 9 |
| Chapitre 1 – Éducation inclusive | 12 |
| 1. De l'obligation d'instruction primaire à 2022, quels changements dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? | 13 |
| 1.1. La scolarisation de tous : de 1882 à 2005..... | 13 |
| 1.2. De 2005 à 2022, quelles transformations du système éducatif français ? | 15 |
| 2. L'éducation inclusive, un seul objet, différentes acceptions..... | 17 |
| 2.1. Confusion intégration et inclusion | 17 |
| 2.2. Éducation inclusive : un concept encore mal circonscrit sur le plan international... | 18 |
| 2.3. Étude 1 : Compréhension et motivations perçues au sujet de l'éducation inclusive par les enseignants français..... | 20 |
| 2.3.1. Méthode..... | 21 |
| Participants..... | 21 |
| Matériel et procédure..... | 22 |
| 2.3.2. Résultats..... | 23 |
| 2.3.2.1. Choix de la définition de l'école inclusive | 23 |
| 2.3.2.2. Perceptions des motivations liées à la mise en place de l'éducation inclusive | 24 |
| 2.3.3. Discussion | 29 |
| Chapitre 2 – Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive | 33 |
| 1. Le concept d'attitudes | 34 |
| 1.1. Un seul concept..... | 34 |
| 1.1.1 Un seul concept, quelques variations et une infinité d' « objets » | 34 |
| 1.1.2. Un seul concept mais deux voies principales de variation | 36 |
| 1.1.2.1. La valence des attitudes..... | 36 |
| 1.1.4. Un seul concept mais différentes fonctions..... | 38 |
| 1.2. Les attitudes comme antécédents des comportements | 39 |
| 2. Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive..... | 41 |
| 2.1. Caractériser les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive | 42 |
| 2.1.1. Définir ces attitudes | 42 |
| 2.1.2. Pourquoi sont-elles déterminantes ? | 43 |
| 2.2. Facteurs de variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive..... | 44 |
| 2.2.1. Les facteurs liés au contexte | 44 |
| 2.2.2. Les facteurs liés aux élèves | 46 |
| 2.2.3. Les facteurs liés aux enseignants | 47 |
| Chapitre 3 – Valeurs personnelles des enseignants et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive | 49 |
| 1. Les valeurs personnelles..... | 50 |

| | |
|---|-----|
| 1.1. Conceptualisation des valeurs | 50 |
| 1.2. Quatre valeurs d'Ordre supérieur pour 10 valeurs de base | 52 |
| 1.3. Organisation des valeurs entre-elles | 55 |
| 1.4. Différents niveaux d'étude des valeurs, le concept d'instanciation de valeurs..... | 57 |
| 1.5. Typicité des valeurs..... | 59 |
| 1.6. Changement de valeurs | 60 |
| 1.7. Les fonctions des valeurs | 61 |
| 2. Valeurs et attitudes..... | 63 |
| 2.1. Les liens entre valeurs et attitudes | 63 |
| 2.2. Valeurs personnelles des enseignants et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. | 65 |
| 2.2.1. Étude 2 – Examen des liens entre valeurs personnelles des enseignants et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive | 66 |
| 2.2.1.1. Méthode..... | 67 |
| 2.2.1.2. Résultats..... | 70 |
| 2.2.1.3 Discussion | 73 |
| 2.2.2. Étude 3 – Examen des liens entre valeurs personnelles des enseignants et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive en contrôlant la désirabilité sociale | 73 |
| 2.2.2.1 Méthode..... | 74 |
| 2.2.2.2. Résultats..... | 77 |
| 2.2.2.3 Discussion | 79 |
| 2.2.3. Étude 4 : Activation de valeurs et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive . | 80 |
| 2.2.3.1. Méthode..... | 80 |
| 2.2.3.2. Résultats..... | 85 |
| 2.2.3.3. Discussion | 87 |
| 2.3. Discussion des études présentées dans ce chapitre | 88 |
| Chapitre 4 – Valeurs du système éducatif et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive | 92 |
| 1. Culture et valeurs organisationnelles | 93 |
| 1.1. Comment définir la culture organisationnelle ? | 93 |
| 1.2. Ce que sont les valeurs organisationnelles | 94 |
| 1.2.1. Définition des valeurs organisationnelles | 94 |
| 1.2.2. Différents types et formes de valeurs organisationnelles | 96 |
| 1.2.3. Valeurs de l'organisation : somme de valeurs personnelles ou une entité propre ?..... | 97 |
| 1.2.4. Mesure de valeurs organisationnelles | 98 |
| 2. Valeurs organisationnelles et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive..... | 100 |
| 2.1. Etude 5 : Valeurs organisationnelles du système éducatif..... | 101 |
| 2.1.1. Méthode..... | 102 |
| 2.1.2. Résultats..... | 106 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.3. Discussion des résultats..... | 108 |
| 2.2. Etude 6 : Examen des liens entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive..... | 109 |
| 2.2.1. Méthode..... | 110 |
| 2.2.2. Analyses pré-enregistrées..... | 112 |
| 2.2.3. Analyse exploratoire..... | 116 |
| 2.2.4. Discussion de l'étude..... | 117 |
| 2.3. Etude 7 : Impact de l'activation des valeurs organisationnelles sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive..... | 118 |
| 2.3.1. Méthode..... | 118 |
| 2.3.2. Résultats..... | 127 |
| 2.3.3. Discussion des résultats..... | 128 |
| 3. Discussion des études..... | 129 |
| Chapitre 5 - Discussion générale..... | 132 |
| 1. Ce qu'est l'école inclusive et les raisons perçues de sa mise en place..... | 135 |
| 1.1. Compréhension du concept d'école inclusive..... | 135 |
| 1.2. Les raisons de sa mise en place telles que perçues par les enseignants..... | 136 |
| 1.3. Synthèse et perspectives..... | 138 |
| 2. Lien entre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et les valeurs personnelles des enseignants..... | 139 |
| 2.1. Existence de liens entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs personnelles des enseignants..... | 140 |
| 2.2. Causalité de la relation entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive..... | 141 |
| 2.3. Synthèse de la discussion de ces 3 études..... | 142 |
| 3. Lien entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive..... | 145 |
| 3.1. École ou école inclusive : un système à deux jeux de valeurs ?..... | 146 |
| 3.2. Des liens rendus fragiles par le poids donné aux valeurs personnelles : la question de la congruence et de l'ambivalence ?..... | 146 |
| 3.3. Un lien qui semble tout de même exister..... | 149 |
| 3.4. Synthèse de la discussion de ces trois études..... | 150 |
| 4. Limites de ces études..... | 152 |
| Conclusion générale..... | 155 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 - Répartition du choix de la définition de l'école inclusive au sein de l'échantillon | 28 |
| Figure 2 - Proportion des différentes catégories de code | 34 |
| Figure 3 - Modèle Multi-componentiel (ou tri-dimensionnel) des attitudes (Maio et al., 2019) | 43 |
| Figure 4 - Les principales composantes de la théorie du comportement planifié (TCP, Ajzen, 1991) | 46 |
| Figure 5 - Synthèse des facteurs qui influencent les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive..... | 54 |
| Figure 6 - Circumplex des valeurs (Schwartz et al, 1992) | 62 |
| Figure 7 - Les différents niveaux d'étude des valeurs personnelles (Maio, 2010) | 64 |
| Figure 8 - Première tâche de la manipulation – exemple en condition Affirmation de soi..... | 88 |
| Figure 9 - Deuxième tâche de la manipulation – Exemple en condition Conservation | 89 |
| Figure 10 - Troisième tâche de la manipulation – Exemple en condition Dépassement de soi | 90 |
| Figure 11 - Adhésion aux valeurs de la condition expérimentale et attitudes..... | 93 |
| Figure 12 - Cotation de valeurs suivant la consigne..... | 114 |
| Figure 13 - Feuillet de passation du focus-group | 127 |
| Figure 14 - Couverture de mensuel de la condition Dépassement de soi | 129 |
| Figure 15 - Couverture de mensuel de la condition Ouverture au changement | 130 |
| Figure 16 - Couverture de mensuel de la condition Affirmation de soi | 131 |
| Figure 17 - Couverture de mensuel de la condition Contrôle..... | 132 |
| Figure 18 - Moyenne des attitudes selon la condition expérimentale..... | 135 |
| Figure 19 - Articulation des différentes études de la thèse..... | 141 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 - Classement des segments par catégories de codes..... | 31 |
| Tableau 2 - Exemples d'arguments suivant les catégories..... | 32 |
| Tableau 3 - Codes des plus fréquents..... | 33 |
| Tableau 4 - Les 4 valeurs d'ordre supérieur et les 10 valeurs de base (d'après Schwartz, 1992) | 61 |
| Tableau 5 - Statistiques descriptives et corrélations bivariées entre les principales variables | 76 |
| Tableau 6 - Statistiques descriptives et corrélations bivariées entre les principales variables | 82 |
| Tableau 7 - Analyse des poids relatifs – étude 3..... | 85 |
| Tableau 8 - Correspondances entre la TUV et les Valeurs de Travail (d'après Cable & Edwards, 2004) | 107 |
| Tableau 9 - Matrice de corrélation en consigne École (E) | 112 |
| Tableau 10 - Matrice de corrélation en consigne École inclusive (EI) | 113 |

Introduction

Sans même investiguer la littérature scientifique il est aisé de se rendre compte qu'en France le sujet de l'école inclusive est loin d'être épuisé. Insérer ce terme dans un moteur de recherche bien connu conduit à l'extraction de plus de 10 millions de résultats. De même, dans les médias le sujet est récurrent, preuves en sont ces titres d'articles glanés sur la toile en quelques secondes : « L'inclusion en trompe l'œil » (Café Pédagogique, 15 février 2023), « Handicap. L'école inclusive est-elle un échec ? » (Le Point, 29 mars 2023), « Handicap : donnons à l'école les moyens d'être réellement inclusive » (Libération, 8 avril 2023). Nous pourrions poursuivre cette longue liste et trouverions sans aucun doute les traces de débats animés entre pro et anti sur les réseaux sociaux, des reportages montrant des réussites, des plaidoyers d'associations de parents, etc. En résumé le sujet de la mise en place de l'école inclusive est vaste, parfois brûlant mais surtout bien vivant et constitue une préoccupation majeure dans nos sociétés et en particulier dans le domaine de l'éducation (Ferguson, 2008).

S'il faut définir ce qu'est l'école inclusive, sans doute vaut-il donc mieux revenir à ce qu'en écrit le ministère de l'Éducation Nationale : « L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers ». En somme, une école inclusive s'adapte aux élèves et reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (loi du 8 juillet 2013 dite « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République »). Pour ce faire, l'école (à entendre au sens de l'institution scolaire) a dû évoluer, changer, innover mais rencontre encore de nombreux obstacles à la mise en place de l'éducation inclusive. Certains de ces obstacles sont explicites et s'expriment par exemple dans les préoccupations que les enseignants rapportent (Sharma & Desai, 2002) comme la charge de travail accrue, le manque de formation, ou encore le manque de moyens (Jury et al., 2023). D'autres obstacles sont plus implicites et/ou non conscients comme les stéréotypes (Serour et al., 2021, 2023) ou les comportements discriminatoires à l'endroit des élèves à besoins éducatifs particuliers (Lindsay, 2007 ; Slee, 2011). Parmi ceux-ci, l'un des plus influents serait les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (Elliott, 2008 ; Leatherman & Niemeyer, 2005) c'est-à-dire leurs évaluations en termes de degrés de faveur ou de défaveur de ce qu'est l'éducation inclusive. En effet, la littérature tend à montrer que les enseignants qui ont des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive positives sont plus prompts à mettre en place des pratiques pédagogiques qui permettent à tous d'apprendre que ceux qui ont des attitudes moins positives à l'égard de l'éducation inclusive (MacFarlane & Woolfson 2013 ; Sharma & Sokal, 2016). Et même s'il est rapporté que les enseignants auraient des attitudes plutôt positives

(Guillemot et al., 2022 ; Van Steen et al., 2022), le changement de paradigme est encore loin d'être achevé.

Pourquoi et comment, près de 30 ans après la déclaration de Salamanque (1994) qui reconnaît que tous les enfants ont le droit à une éducation de qualité et que les écoles doivent être accueillantes, accessibles, adaptées à tous les élèves et favoriser leur participation active, et près de 20 ans après la loi de 2005 qui dans notre pays a fondé les bases de l'éducation inclusive, se fait-il que l'école inclusive, bien qu'elle ait progressé, soit encore en construction ?

De nombreux facteurs de variations des attitudes ont déjà été identifiés, certains sont par exemple liés aux politiques éducatives des pays (Savolainen et al., 2012) et à leur récence (Moberg et al., 2019), d'autres sont liés aux élèves comme le type de troubles dont ils sont porteurs, ou ce qui en est dit (Jury et al., 2021) et enfin d'autres sont liés plus directement aux enseignants comme leur genre (Alghazo & Nagggar Gaad, 2004), leur formation (Avramidis & Kalyva, 2007) ou encore leur expérience de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers (Moberg 2003). Même si la littérature cerne bien ces différents facteurs de variation des attitudes, il est possible que la liste exhaustive de ces facteurs n'ait pas encore été complètement établie.

Dans ce travail de thèse, nous avons testé l'existence d'autres facteurs de variation : les valeurs. En effet, les valeurs sont le reflet des motivations humaines (Schwartz, 1992) et constituent des filtres d'interprétation des situations et influencent les choix (Feather, 1992). D'une part, les enseignants expriment des valeurs dans le cadre de leur profession (Dufour & Berkey, 1995), et d'autre part des valeurs sont également largement véhiculées par le système éducatif ou plus spécifiquement par l'école inclusive elle-même (Prud'homme et al., 2017) qui vient remanier les valeurs et l'organisation du fonctionnement du système éducatif (Bonvin et al., 2013). Puisque des liens sont établis dans la littérature entre attitudes et valeurs (Bernard et al., 2003 ; Schwartz, 2006), nous avons fait l'hypothèse générale que ces valeurs - valeurs personnelles des enseignants, mais également valeurs organisationnelles du système éducatif - pourraient influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Afin de tester cette hypothèse, 7 études (corrélationnelles ou expérimentales) mettant en œuvre des méthodologies de recherche quantitative ou qualitative ont été réalisées. Ces recherches ont été menées en respectant les pratiques de recherche pour une science ouverte et reproductible : calcul de taille d'échantillon a-priori ou justification étayée de la taille de notre échantillon (Lakens, 2022), préenregistrement des études et mise à disposition des données à la communauté.

Le **premier chapitre** de cette thèse a pour objectif de définir ce qu'est l'école inclusive en France en retraçant tout d'abord l'évolution du système éducatif français depuis l'obligation d'instruction primaire jusqu'à une scolarisation véritablement inclusive. Ensuite, ce chapitre

présente une étude à la fois quantitative et qualitative dont l'objectif était d'appréhender le sens que les enseignants français donnent au terme d'école inclusive, mais également de cerner ce qu'ils ont perçu des raisons de sa mise en œuvre. Le **deuxième chapitre** a pour objectif de définir le principal objet d'étude de cette thèse : les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Ce chapitre théorique déplie quelques éléments sur le concept d'attitudes pour ensuite resserrer sur le concept plus particulier d'attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Nous verrons que la thématique des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive donne lieu à une littérature abondante et que les facteurs de variation de ce type particulier d'attitudes sont déjà bien documentés dans la littérature scientifique. Le **troisième chapitre** resserre la réflexion sur les valeurs personnelles. Il a pour objectif d'établir si des liens existent entre les valeurs et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Dans un premier temps, y sont définies les valeurs personnelles, en s'inscrivant notamment dans le cadre de la Théorie Universelle des Valeurs de Schwartz (1992). A la suite de ces éléments théoriques, nous présentons trois études, une première corrélationnelle testant le lien entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs personnelles des enseignants, puis une étude de réplication contrôlant la désirabilité sociale et enfin une troisième étude visant à tester la causalité de la relation. Le **quatrième chapitre** de cette thèse a pour objectif d'ouvrir la réflexion à un facteur contextuel que nous pensons pouvoir être lié aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive : les valeurs organisationnelles du système éducatif. Ce chapitre introduit tout d'abord le concept de valeurs organisationnelles assez bien circonscrit dans la littérature. Nous y verrons que ces valeurs organisationnelles peuvent aisément être rapprochées des valeurs de Schwartz ce qui rend les comparaisons significatives. A la suite de ces éléments, nous présentons une première étude dont l'objectif était de s'assurer de la congruence entre les valeurs organisationnelles perçues si l'on fait référence à l'école dans son sens large ou si l'on fait référence plus spécifiquement à l'école inclusive. Puis, nous présentons une étude corrélationnelle qui permet de tester l'existence de lien entre les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et les valeurs organisationnelles du système éducatif. Une dernière étude de recherche de causalité postulant qu'activer spécifiquement certaines valeurs organisationnelles peut conduire à des attitudes différenciées clôturera ce chapitre. Enfin, le **cinquième chapitre** de cette thèse sera consacré au rappel et à la discussion des résultats ouvrant sur des perspectives théoriques mais aussi et surtout pratiques sans pour autant faire fi des limites que ce travail de thèse présente.

Mieux comprendre les liens existants entre les deux construits dans le contexte de l'éducation inclusive pourrait par l'opérationnalisation des résultats, permettre de proposer des pistes concrètes d'intégration des valeurs dans la formation initiale et continue des enseignants, au service d'une école véritablement et pleinement inclusive.

Chapitre 1 – Éducation inclusive

Le terme « éducation inclusive » fait aujourd'hui référence à l'objectif déjà ancien d'éducation pour tous (Kiuppis, 2014), c'est-à-dire offrir à chaque élève les mêmes possibilités d'apprentissage quels que soient ses besoins éducatifs particuliers (UNESCO, 2016). A ces fins, puisque l'éducation inclusive suppose une certaine forme de réinvention des institutions scolaires (Ebersold, 2009), de nombreux pays ont, au cours des dernières décennies, remodelé leurs systèmes éducatifs (Watkins, 2017). Même si aujourd'hui le bien-fondé, les valeurs et les principes de l'éducation inclusive ne sont plus discutés (Avramidis & Norwich, 2002 ; Lui et al., 2015), la mise en place de celle-ci reste difficile (Lambert & Frederickson, 2015) et représente encore un défi (Thomazet, 2008, Ventoso-Y-Font et al., 2016). Les tensions sont nombreuses entre le droit de l'éducation pour tous et leur application en contexte (Biermann & Powell, 2016) résultant en une dissonance entre les idéaux poursuivis et leur concrétisation est parfois élevée (Curchod-Rueidi et al., 2013). En France, à la rentrée 2022, cela se matérialise par le fait que certains élèves à besoins éducatifs particuliers étaient encore laissés sans solution de scolarisation dans les différents dispositifs, classes et établissements du système éducatif¹.

Ce chapitre a pour premier objectif de définir ce qu'est l'éducation inclusive en France, et pour comprendre la singularité du système français, nous retraçons dans un premier temps les évolutions françaises de la scolarisation des élèves aujourd'hui appelés élèves à besoins éducatifs particuliers. A la suite de quoi nous nous focalisons sur ce qu'est - ou du moins devrait être - l'éducation inclusive en France depuis son institution formelle avec la loi du 11 février 2005 et les textes officiels qui ont suivi. Ce chapitre a comme second objectif de montrer que même si l'objectif de l'éducation inclusive est aujourd'hui relativement clair, le concept même d'éducation inclusive est en quelque sorte « liquide » et diversement compris et interprété par la communauté enseignante (Imray & Colley, 2017). Nous illustrons ce propos avec la première étude de cette thèse qui poursuivait l'objectif de mieux cerner ce que les enseignants français ont compris de ce terme « école inclusive » et des raisons de sa mise en place.

¹ <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/rentree-scolaire-encore-trop-deleves-handicapes-pas-ou-mal-scolarises-1783008>

1. De l'obligation d'instruction primaire à 2022, quels changements dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Nota : Avant de débiter cette partie, il convient de noter que les termes faisant référence aux élèves aujourd'hui désignés par le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » ont évolué avec le temps et qu'ils sont donc à resituer dans le contexte historique pour relever aujourd'hui de l'acceptable. En effet, il serait choquant aujourd'hui de qualifier un élève de débile, d'inadapté ou d'arriéré, cependant ces termes ont été largement usités à différentes époques passées (voir par exemple à ce sujet, Vial, 1990). Dans ce court développement au sujet de l'évolution de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP, sont ainsi désignés des besoins liés à une situation particulière, impactant la relation à l'école et aux apprentissages, besoins que ne rencontrent pas la majorité des élèves) nous utiliserons les termes adaptés à chaque époque.

Loin de déplier exhaustivement l'historique de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, nous rappellerons rapidement quelques éléments concernant sa genèse et nous verrons comment la loi du 11 février 2005 a marqué les débuts de la période dite inclusive.

1.1. La scolarisation de tous : de 1882 à 2005

En France, la généralisation de l'école pour le plus grand nombre a véritablement débuté avec la loi du 28 mars 1882 due à Jules Ferry, instituant l'obligation d'instruction primaire et ramenant dans le giron de l'école gratuite, laïque et obligatoire, des enfants qui en étaient autrefois exclus. L'inadéquation du système scolaire - conçu initialement pour une élite - avec la population scolaire ainsi changée a rapidement été perceptible (Decroly, 1905). En effet, cette ouverture de l'école à tous a mis en lumière l'inadaptation à la norme de certains élèves qualifiés d'anormaux ou d'arriérés, incapables de suivre les apprentissages ou même plus simplement d'être accueillis à l'école (Vial, 1990). Pour répondre à cette problématique, des classes de perfectionnement ont été créées en 1909 pour justement scolariser les élèves arriérés ou débiles. Ces classes étaient annexées aux établissements ordinaires et dispensaient des apprentissages fondamentaux et pratiques. La création des classes de perfectionnement – première réponse du système éducatif à l'inadaptation de certains - marque les débuts de la période dite ségrégative qui s'étend de 1882 à 1975 (Thomazet, 2012) et pendant laquelle la scolarisation de ces élèves s'est pensée physiquement en dehors des structures ordinaires de scolarisation.

Dans le milieu des années 70 débute la période intégrative (Thomazet, 2012). Sous l'impulsion de changements sociétaux et législatifs et sous la pression entre-autres des associations de parents d'enfants porteurs de handicap (Poucet, 2016), le système éducatif est contraint de se positionner plus fortement en faveur de la scolarisation ordinaire de ces enfants différents. En France, cela se traduit par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées (Loi n° 75-534 du 30 juin 1975). Cette loi, non seulement distingue handicap,

maladie et inadaptation sociale (Mazereau, 2006) mais affirme également pour son versant éducatif, les principes d'obligation éducative et d'intégration scolaire. Elle instaure des mesures de compensation et de soutien et, pour la première fois, institue la formation de « maîtres spécialisés » - qui n'étaient alors pas formés spécifiquement ou alors uniquement pour les élèves présentant des déficiences sensorielles. Cette loi est suivie 14 ans plus tard par la loi d'orientation scolaire sur l'éducation (Loi n°89-486 du 10 juillet 1989) qui rappelle le rôle de l'institution scolaire dans cette intégration, en réaffirmant l'obligation éducative pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans.

Cependant, bien que la réforme des établissements spécialisés issue de cette loi de 1989 vienne instituer la notion d'éducabilité de tous élèves (Chauvière, 2018 ; Dorison, 2015) et que l'intégration se développe rapidement, celle-ci reste surtout « en intention » (Gardou, 1998). Elle sera même qualifiée à posteriori de peu développée, fragile et plutôt pensée comme une « tolérance » du système éducatif à l'égard des enfants en situation de handicap ou porteurs de troubles (Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés - inspections générales de l'Éducation Nationale et des Affaires Sociales Français, mars 1999). Cette période intégrative est marquée par un fort développement de l'éducation spéciale (Thomazet, 2008). En effet quand l'intégration en milieu scolaire ordinaire n'est pas mise en place, les élèves sont renvoyés vers les établissements spécialisés ou vers des dispositifs ségrégatifs (Whitworth, 1999), tels que les classes de perfectionnement - remplacées en 1991 par les CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) - les Sections d'Éducation Spéciale créées dans les collèges dès 1967 – remplacées ensuite par les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) en 1989 - ou encore les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) créées en 1995 pour scolariser les élèves en situation de handicap ou porteurs de maladies invalidantes dans les collèges. L'enseignement dans ces dispositifs est l'apanage des enseignants « spécialisés », spécifiquement formés pour ces missions.

Au début des années 1990, le système scolaire ordinaire scolarise donc uniquement des élèves reconnus comme en capacité d'y suivre tous les apprentissages et ce sans aides spécifiques ou adaptations. Sans cela, c'est l'éducation spéciale qui prend le relais. Forts de ce constat partagé à un niveau international et prenant appui sur la déclaration Universelle des droits de l'Homme de 1949 instituant le droit à l'éducation, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) commettent la déclaration de Salamanque en 1994 (Déclaration de Salamanque et Plan d'action de Salamanque sur l'intégration sociale des personnes handicapées, UNESCO, 1994). Cette déclaration réaffirme que l'intégration et l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le système scolaire ordinaire pour y recevoir une éducation de qualité, est non seulement la meilleure approche mais constitue également un droit

fondamental pour les enfants. En France, ce n'est que 10 ans plus tard que sont formalisées ces préconisations internationales dans la « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », connue également sous le nom de « loi Handicap » du 11 février 2005, qui marque enfin dans notre pays, les débuts de la période qualifiée par Thomazet (2012) d'inclusive.

1.2. De 2005 à 2022, quelles transformations du système éducatif français ?

Ainsi en France entre 2005 et 2022, sous l'impulsion de cette loi du 11 février 2005, comme le rapporte la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), le nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire a fortement augmenté, passant de 151 530 à près de 430 000. Cette loi n'a donc pas été vaine. Elle a pour objectif de promouvoir l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées et vise à améliorer l'intégration² des personnes handicapées dans la société, notamment dans le domaine de l'éducation. Elle réaffirme non seulement (1) le droit à l'éducation pour tous les élèves - quelles que soient leurs différences - par le biais d'une scolarisation adaptée aux besoins de chaque élève, mais également (2) l'obligation pour les établissements scolaires de mettre en place des dispositifs d'accueil et d'accompagnement en déployant des moyens supplémentaires pour soutenir l'intégration scolaire - moyens tels que des aides humaines et techniques.

Apparaît également dans cette même loi la notion de besoins de compensation, formalisés pour ce qui concerne l'éducation comme les « adaptations, aménagements ou dispositifs spécifiques qui sont nécessaires pour assurer l'accessibilité de l'élève handicapé à l'enseignement et à la formation et pour lui permettre de progresser dans sa scolarité et de réussir ses examens et diplômes » (article L. 112-2 du code de l'éducation, 2005). La loi de 2005 impulse donc la nécessité de trouver des solutions pour les élèves qui n'ont pas toutes les « qualités » pour l'école ordinaire (Thomazet, 2006), rompant avec la pratique de classement/étiquetage des élèves avant même leur scolarisation (Benoit, 2008). Cette loi marque donc en France les débuts de l'inclusion car ce n'est plus à l'élève de faire la preuve qu'il a les qualités ou compétences requises pour être scolarisé, mais bien au système scolaire de s'adapter pour que sa scolarisation soit possible, la loi fonde ainsi le principe d'accessibilité. Cependant bien que les principes de l'éducation inclusive soient en filigrane dans ce texte de loi, le terme d'intégration domine et le concept d'inclusion n'est pas encore défini (Guirimand & Mazereau, 2016).

² C'est bien le terme d'intégration qui est employé dans le texte de loi et non pas encore celui d'inclusion qui apparaît plus tardivement dans la loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013.

Les dispositions en faveur de l'éducation inclusive de la loi de 2005 sont ensuite reprises dans la loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 qui reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et dans laquelle est fait recours au terme d'inclusion - venu des États-Unis pour remplacer celui d'intégration (Thomazet, 2006). En effet cette loi invite à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Les CLIS et les UPI sont ainsi transformées en 2015 en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS-école pour le premier degré, ULIS-collège et ULIS-lycée pour le second degré) afin de permettre à ces élèves identifiés comme étant en situation de handicap de suivre les programmes scolaires de manière adaptée à leurs besoins en bénéficiant de l'accompagnement d'un dispositif spécialisé en interne de l'établissement. Elles ne sont plus des classes mais bien des dispositifs de soutien dont l'élève peut bénéficier autant que de besoin (circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015). L'enseignement ordinaire devient donc la norme pour tous, jetant au passage le discrédit sur l'éducation spéciale soupçonnée de prodiguer un enseignement de piètre qualité en comparaison de l'éducation ordinaire (Arduin, 2015 ; Baker, 2007), le qualificatif de spécial ou de spécialisé ayant même disparu dans la loi de 2005 (Mazereau, 2006).

Enfin, pour terminer ce déroulé législatif et historique, la loi pour l'école de la confiance adoptée en 2019 (Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019) prévoit également plusieurs dispositions supplémentaires en faveur de l'éducation inclusive notamment le renforcement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap ou présentant des troubles spécifiques du développement, ou encore l'expansion des dispositifs visant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire.

Toutefois, en dépit de ces mesures législatives, les acteurs du système scolaire ordinaire ne semblent pas tous se sentir encore pleinement concernés par la scolarisation des élèves à BEP (Lavoie et al., 2013) qui longtemps pensée en dehors des classes et établissements ordinaires. Les élèves inclus de manière partielle ne sont souvent vus que comme des « visiteurs » (Tremblay, 2017) rendant le changement de paradigme encore peu abouti. En outre, l'éducation inclusive telle que pensée dans ces textes est encore parfois vécue comme une injonction institutionnelle et non comme une réponse possible aux besoins des élèves (Lavoie et al., 2013). En effet, l'intégration qui relevait principalement des missions des enseignants spécialisés puisqu'elle se faisait essentiellement dans les classes d'intégration scolaire (CLIS) a été remplacée par l'inclusion dans les classes ordinaires avec l'appui si besoin de dispositifs spécialisés (ULIS). La scolarisation des élèves à BEP devient ainsi la responsabilité de tous les enseignants. Or si la distinction entre intégration et inclusion est bien marquée, la substitution du premier terme par le second est très récente dans les textes français. Les termes intégration et inclusion ont longtemps été confondus (Bélanger, 2005), et le concept même d'inclusion continue encore aujourd'hui d'être mal compris d'autant

que sa définition ne va pas de soi (Anastassiou et al., 2015). Le passage d'un concept et ses pratiques associées, à l'autre est encore difficile (Fortier et al., 2018), et la déclinaison opérationnelle du concept d'éducation inclusive semble ainsi toujours à construire.

2. L'éducation inclusive, un seul objet, différentes acceptions

Il ne semble pas exister de définition officielle et consensuelle de ce qu'est réellement l'éducation inclusive ou l'école inclusive (Mcleskey et al., 2014), certains qualifiant même la définition claire d' « insaisissable » (Florian, 2014). En tout état de cause, la définition n'est du moins pas encore stabilisée, ce qui engendre de nombreuses confusions.

2.1. Confusion intégration et inclusion

Bien que le discours actuel sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou des difficultés scolaires soit largement dominé (aussi bien en France qu'internationalement) par les termes « inclusion » et « éducation inclusive » (Hegarty, 2001), les deux termes n'ont pas toujours la même signification suivant les pays (Plaisance et al., 2007). Il existe en effet toujours une confusion conceptuelle et un chevauchement entre « intégration » et « inclusion » pour définir des processus et des résultats comparables (Pijl et al., 1997), ceci s'expliquant probablement par le fait que l'intégration n'a eu qu'une courte histoire avant d'être supplantée par l'inclusion (Vislie, 2003). Or, les concepts sous-tendus sont pourtant très différents (Sebba & Ainscow, 1996 ; Vislie, 2003).

L'intégration, d'une part, fait référence à l'intérêt porté à un groupe spécifique d'élèves (par exemple, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou les élèves en situation de handicap) dans le but de les assimiler au système existant. En d'autres termes, il s'agit de faire entrer ces élèves dans le fonctionnement ordinaire du système scolaire, pour peu qu'ils en soient estimés capables, c'est bien ici la notion de capacité qui domine. Dans cette perspective, l'intégration « repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer » (Plaisance et al., 2007, p. 161). Dans le cas de l'intégration, les pédagogies mises en œuvre se centrent sur leur décalage à la norme sans prendre en compte les points d'appui des élèves (Thomazet, 2012).

L'inclusion quant à elle, renvoie, en matière d'éducation à un processus par lequel l'école s'adapte pour répondre aux besoins de tous les élèves (Sebba & Ainscow, 1996). Dans cette perspective, la notion de besoins éducatifs particuliers prend tout son sens et la préoccupation de pleine appartenance de chaque élève à la communauté scolaire est centrale

(Plaisance et al., 2007). Cependant il semblerait que les enseignants aient encore des difficultés à cerner ses implications sur le plan pratique (Guirimand & Mazereau, 2016) même si sur le plan des valeurs, les différences semblent plus claires (Plaisance et al., 2017). Selon le sens donné à l'inclusion - et donc à l'éducation inclusive - par les différents acteurs, les défis apparaissent très différents (Felder, 2018). Ainsi, si l'inclusion est comprise comme l'acceptation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, les politiques mises en œuvre doivent se concentrer sur les initiatives de lutte contre la discrimination. À l'inverse, si l'inclusion est comprise comme la participation de tous, les politiques devraient être davantage orientées vers les aménagements pédagogiques.

Les deux termes d'intégration et d'inclusion sous-tendent donc bien des concepts et des pratiques différentes. Or, une mauvaise appréhension de ce nouveau terme d'inclusion pourrait induire les enseignants en erreur en leur faisant croire qu'il a simplement remplacé le terme d'« intégration », les amenant de fait à ne pas modifier leurs pratiques et empêchant ainsi un réel changement (Emanuelsson, 2001 ; Meijer & Watkins, 2019). Ce risque bien présent souligne donc bien la nécessité de mieux définir le concept d'éducation inclusive (Nilholm et Göransson, 2017).

2.2. Éducation inclusive : un concept encore mal circonscrit sur le plan international

Avant même d'être définie, l'éducation inclusive est principalement justifiée par deux raisons : le droit à l'éducation pour tous supposant l'équité et l'égalité des chances et l'efficacité d'une éducation plus inclusive dans le renforcement des compétences de tous les élèves (Bonvin et al., 2013).

Cependant, il semble exister de nombreuses conceptualisations et définitions (Göransson & Nilholm, 2014 ; Reindal, 2016). Une telle diversité pourrait s'expliquer par le fait, comme nous l'avons déjà évoqué, que le concept est plutôt ambigu (Göransson & Nilholm, 2014) et manque de consensus (Florian, 2014). En effet, la manière distincte dont l'éducation inclusive est comprise par la société (Reindal, 2016), les décideurs politiques (Kruse & Dendering, 2018) ou les individus (Krischler et al., 2019), ainsi que le développement distinct de l'éducation spéciale à travers les pays (voir Haug, 2014) rendent particulièrement difficile l'établissement d'une définition claire, opérationnelle et partagée au niveau international.

Göransson et Nilholm (2014) ont étudié cette question et identifié quatre types de définitions conceptuelles de l'éducation inclusive couramment utilisées dans la littérature scientifique internationale. Selon leurs travaux, le terme d'éducation inclusive est utilisé pour désigner une école qui (A) accueille simplement les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sans référence à l'apprentissage (c'est-à-dire la définition dite de placement), ou

(B) qui accueille les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et leur fournit des instructions adaptées (c'est-à-dire la définition dite spécifique), ou (C) accueillant tous les élèves sans faire de distinction en ce qui concerne les besoins éducatifs particuliers (c'est-à-dire la définition dite générale), ou enfin pour désigner (D) la création d'une communauté qui tient compte de divers principes (par exemple, la justice ou l'équité) en dehors des limites de l'école (c'est-à-dire la définition dite communautaire). Il convient de noter que (A) est la définition la moins inclusive car elle fait simplement référence à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers sans mention de scolarisation. La définition (B) est un peu plus inclusive car elle a trait directement à la scolarisation tout en mettant la focale uniquement sur les élèves à BEP. La définition (C) fait elle référence à une prise en compte des besoins de tous et est en ce sens une définition intégrant tous les élèves dans la problématique de l'école inclusive. Et enfin la définition (D) est la plus inclusive car elle témoigne de la volonté de construire une nouvelle forme de société - ou du moins une version améliorée - par la création de communautés inclusives. Comme l'illustre cette recherche, l'éducation inclusive est comprise de manières très différentes par les chercheurs et chercheuses de différents pays. Il n'est donc pas étonnant que cette compréhension très hétérogène se retrouve chez ceux et celles qui doivent la mettre en œuvre, les enseignants.

Au Luxembourg, Krischler et ses collègues (2019), s'appuyant sur la catégorisation ci-dessus, ont comparé les conceptions au sujet de l'éducation inclusive de la population générale, d'enseignants titulaires et de stagiaires-enseignants. Les résultats sont très différents suivant ces trois catégories de participants. Il apparaît que les enseignants ont globalement des conceptions plus actuelles de l'éducation inclusive que la population générale, mais que les enseignants titulaires ont encore des conceptions relevant de l'intégration. En effet, ils semblent conceptualiser l'éducation inclusive selon la définition de placement (définition A pour 43% des participants de leur étude), la définition générale (définition C pour 40% des participants) ou la définition spécifique (définition B pour 17% des participants ; la définition D - définition communautaire - n'était pas proposée dans l'étude). En d'autres termes, leur compréhension de l'éducation inclusive semble être soit principalement axée sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (définitions A et B), soit sur tous les élèves (définition C). Cela confirme par conséquent que les conceptions des enseignants - du moins au Luxembourg - en matière d'éducation inclusive sont diverses et peuvent encore être ancrées, pour beaucoup, dans le paradigme intégratif, expliquant probablement la difficulté rencontrée pour passer véritablement de l'intégration à l'inclusion (voir également, Fortier et al., 2018).

Ces interprétations influencent les acteurs de l'éducation inclusive, dont les enseignants, via leurs attitudes à l'égard de cette politique (Krischler et al., 2019), et également via leurs pratiques pédagogiques (Jordan & Stanovich, 2003, voir aussi Fortier et al., 2018).

En effet, plus la définition choisie se détache du paradigme intégratif – c'est-à-dire mieux la définition de l'inclusion est comprise - plus leurs attitudes sont positives. Ainsi, au regard de ces éléments mais aussi des confusions évoquées précédemment dans le cadre de la transformation du système scolaire en France, il nous semble primordial de commencer ce travail par cerner le sens que les enseignants français donnent à ce concept d'éducation inclusive. C'est le propos de l'étude que nous présentons dans la suite de ce chapitre.

2.3. Étude 1 : Compréhension et motivations perçues au sujet de l'éducation inclusive par les enseignants français

Que signifie donc « école inclusive » pour les enseignants français ? Comment comprennent-ils ce changement de paradigme et ses motivations ? L'objectif de cette première étude³ était de saisir le sens attribué par les enseignants français en particulier à l'éducation inclusive et d'identifier les raisons qu'ils perçoivent relativement à sa mise en œuvre. Comme indiqué précédemment, le terme « école inclusive » est apparu dans la loi française assez récemment (2013) et les enseignants ont exprimé leur perplexité concernant ce « nouveau » paradigme (Khamzina et al., 2021).

Afin d'explorer ces questions, une étude préenregistrée ([ici](#)) a été conçue pour tester les hypothèses suivantes :

(1) Sur la base des résultats de Krischler et al. (2019), nous nous attendons à ce que, dans le contexte français, aucune des définitions ne fasse clairement l'unanimité mais que la majorité des enseignants choisissent les définitions (A) de placement et (C) généralisée plutôt que les définitions (B) spécifique et (D) communautaire telles qu'exposées dans la typologie de Göransson et Nilhölml (2014).

(2) Nous nous attendons également à ce que les enseignants mettent en avant des raisons de mise en œuvre qui ne sont ni liées au droit des élèves à besoins éducatifs particuliers ni à l'efficacité d'une école inclusive, deux positionnements communément mobilisés pour justifier l'éducation inclusive (Bonvin et al., 2013). Plus précisément, nous nous attendons à ce que certains enseignants mettent en avant des arguments liés au financement (Sharma & Vleck, 2021). Nous nous attendons également à des discours concernant le manque de connaissances et de compétences qu'ils ressentent face à l'éducation inclusive (Forlin & Chambers, 2011), l'augmentation de la charge de travail associée à l'éducation inclusive (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014 ; Jury et al., 2023 ; Warnes et al., 2022), voire même à des discours concernant la couverture médiatique (Dorries & Haller, 2001), ou encore

³ Cette étude a donné lieu à l'écriture d'un article intitulé : How do French teachers understand inclusive education and its implementation? soumis à la revue International Journal Of Inclusive Education en juin 2022 et à ce jour toujours en attente des retours des reviewers.

les effets de la communication politique dressant parfois un portrait peu flatteur de la profession d'enseignant. En France, il existe, au moment de la rédaction de cette thèse une certaine défiance entre les enseignants et leur ministère de tutelle⁴.

2.3.1. Méthode

Participants

A l'issue de 3 semaines de collecte, 276 enseignants avaient répondu au questionnaire⁵. Une première revue rapide des données a fait apparaître que certains des participants n'avaient pas entièrement complété le questionnaire (n=25), ces complétions partielles ne permettant pas de faire la totalité des analyses prévues, le choix a donc été fait de les exclure. L'échantillon final est donc de 251 participants. La répartition en termes de genre est la suivante : 222 femmes, 26 hommes et 3 participants rapportant être non-binaires. L'âge moyen des participants est de 41,2 ans (ET = 10,5). Pour ce qui concerne des caractéristiques liées plus directement à la profession, l'échantillon est quasi exclusivement composé d'enseignants titulaires de leur poste (90,8%) - les autres étant étudiants-enseignants (2,8%) ou enseignants- stagiaires (6,4%) - dont l'ancienneté moyenne est de 14 ans (ET = 10,4). Pour ce qui est de la répartition par niveau d'enseignement, une courte majorité des enseignants exerce dans le premier degré (53%). Pour ce qui est des lieux d'exercice, une large majorité de l'échantillon exerce au sein de classes ordinaires (66,9%) et 86,9% des enseignants de l'échantillon ne possèdent pas de certification complémentaire pour enseigner aux élèves à BEP (dont les 2 appellations anciennes sont : CAPSAIS, Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire ; CAPA-SH, Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap. La nouvelle dénomination depuis 2017 étant celle de CAPPEI, Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive).

⁴Voir par exemple : Frajerma. (2020, décembre 8). « La défiance des enseignants envers leur ministre est un handicap pour ses réformes » *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/12/08/la-defiance-des-enseignants-envers-leur-ministre-est-un-handicap-pour-ses-reformes_6062574_3224.html

⁵ Devant les difficultés de recrutement et pour des contraintes de temps, nous avons stoppé la collecte au bout de trois semaines.

Matériel et procédure

Le recueil de données s'est effectué sous la forme d'un questionnaire en ligne à destination des enseignants. Ce questionnaire a été diffusé au mois de janvier 2021 par le biais des réseaux sociaux et des réseaux professionnels à l'aide du logiciel LimeSurvey.

Les participants étaient dans un premier temps invités à donner leur consentement pour répondre au questionnaire⁶. A la suite de celui-ci, des données socio-démographiques étaient recueillies. Les participants étaient ensuite invités à choisir une des quatre définitions de l'école inclusive suivantes (Görransson & Nilholm, 2014) :

L'école inclusive est une école qui a pour ambition...

(A)...d'accueillir les élèves en situation de handicap ou ayant besoin d'un soutien spécifique dans les classes d'enseignement général.

(B)...de répondre aux besoins sociaux et académiques des élèves en situation de handicap ou des élèves ayant besoin d'un soutien particulier.

(C)...de répondre aux besoins sociaux et académiques de tous les élèves.

(D)...de créer une ou des communauté(s) poursuivant un idéal (par exemple l'égalité, la diversité...).

Malgré cette hiérarchie dans les définitions, nous avons fait le choix de proposer ces définitions dans un ordre aléatoire afin d'encourager un effort de réflexion de la part des participants. Les participants avaient également la possibilité d'ajouter des compléments libres à la définition choisie⁷ s'ils le souhaitaient.

Touchant les motivations/raisons du système éducatif quant à la mise en place de l'école inclusive, le recueil de données s'est effectué avec une question ouverte pour lesquels les participants étaient incités à répondre librement à la question suivante : « A votre avis quels sont les **motivations – objectifs - raisons** pour lesquels l'éducation nationale appuie la mise en place de l'école inclusive ? » (le questionnaire est disponible en Annexe 1).

Enfin, à l'issue du questionnaire, quelques informations relatives à l'objectif de la recherche et aux hypothèses développées leur étaient communiquées sous la forme d'un court débriefing et les participants étaient remerciés de leur participation.

⁶ Comme pour tous les questionnaires de cette thèse il était précisé aux participants que le questionnaire était anonyme, qu'aucune donnée personnelle ne serait recueillie et qu'ils pouvaient interrompre le complément du questionnaire à tout moment sans justification. Cette information ne sera pas rappelée dans la suite du manuscrit.

⁷ Trop peu d'enseignants ont complété la part du questionnaire dévolue à cette rédaction pour que son exploitation semble avoir un intérêt dans notre recherche. En effet, une portion congrue de la population d'étude ($n=49$, soit 19,5% des participants) a complété la partie dédiée. Nous n'avons donc pas traité ces données dans le cadre de ce manuscrit.

2.3.2. Résultats

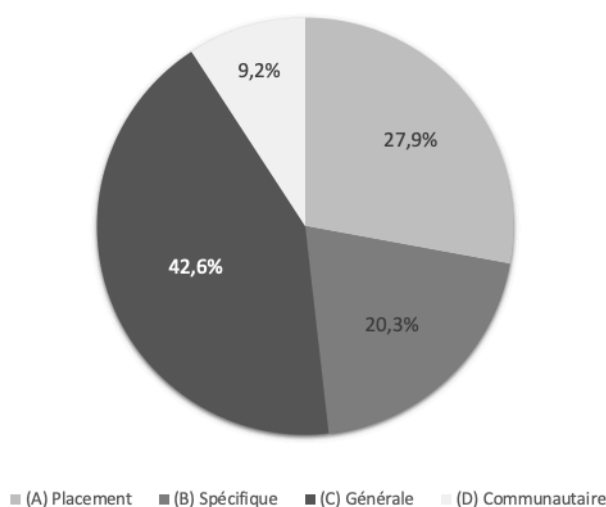
2.3.2.1. Choix de la définition de l'école inclusive

Analyses principales

Concernant le choix de la définition de l'école inclusive (Figure 1), les enseignants ont opté en majorité pour la définition C (42,6%) dans laquelle l'éducation inclusive concerne tous les élèves sans référence à un quelconque besoin éducatif particulier, suivie de la définition A (27,9%) dans laquelle l'école inclusive est vue comme le lieu de l'accueil simple des élèves BEP sans référence à une quelconque scolarisation ou à un enseignement à délivrer à ces élèves puis de la définition B (20,3%) traduisant la scolarisation spécifique des élèves à BEP, et enfin, à contre-courant de la majorité, la définition D (9,2%), c'est à dire la création de communauté.

Figure 1

Répartition du choix de la définition de l'école inclusive au sein de l'échantillon



En d'autres termes, les enseignants ne choisissent pas tous la même définition ce qui témoigne donc probablement de conceptions diverses et d'interprétations différentes de ce même objet qu'est ou que devrait être l'école inclusive. On peut néanmoins noter que 51,8% des enseignants auraient une conception inclusive de l'école (définitions C et D) contre une conception intégrative pour 48,2% d'entre-eux (définitions A et B).

Analyses exploratoires

Nous avons ensuite cherché à savoir si certaines caractéristiques des enseignants pouvaient influencer le choix de définitions. Aucune des variables testées n'a d'influence sur le choix de la définition de l'éducation inclusive : genre, $\chi^2 (6, N = 251) = 8.55, p = .20$; niveau d'enseignement (premier ou second degré), $\chi^2 (12, N = 251) = 8.22, p = .76$; possession d'une certification spécialisée, $\chi^2 (3, N=251) = 3.97, p = .26$; type de poste occupé, $\chi^2 (6, N = 251) = 2.57, p = .86$.

En somme, le choix de la définition de l'école inclusive semble indépendant des variables sociodémographiques testées, laissant supposer une répartition plutôt homogène - bien que diverse - des conceptions que les enseignants expriment à propos de l'école inclusive.

2.3.2.2. Perceptions des motivations liées à la mise en place de l'éducation inclusive

Procédure de codage

La méthode d'analyse mobilisée pour le traitement des données textuelles recueillies par la seconde question de notre questionnaire a été transversale et thématique dans un processus itératif et circulaire (Bardin, 2007). Une première lecture flottante a donc été effectuée pour faire émerger les principaux thèmes. Ce premier traitement à l'aide du logiciel Nvivo a révélé deux premières catégories de réponses : des réponses quant aux motivations des décideurs au ministère de l'Éducation Nationale et des réponses quant aux difficultés liées à la mise en place de l'éducation inclusive. Cette deuxième catégorie de réponses n'était pas attendue car elle ne répond pas véritablement à la consigne posée qui faisait référence aux motivations et raisons du système éducatif pour la mise en place de l'éducation inclusive. Bien qu'elle corresponde à une déviation de la consigne initiale, elle est cependant porteuse du sens donné par certains participants à la mise en place de l'éducation inclusive : une source de difficulté. Nous avons conservé ces réponses, mais elles ont été exclues de l'analyse finale.

Une fois cette première lecture flottante effectuée, nous avons segmenté les discours en unités de sens. L'analyse révèle dans un premier temps que les participants ont chacun produit entre 0 et 5 arguments ou unités de sens avec une moyenne de 1,69 unités par participants ($ET = 0,92$). Puis nous avons notamment cherché à repérer les segments proposant des sens approchants et nous avons construit progressivement la grille de codage jusqu'à dégager de premières catégories. D'autres lectures ont été effectuées pour affiner notre grille de codage par éclatement des premières catégories pour préciser le classement

en sous-catégories. Les unités de sens ainsi codées ont été classées par analogie dans une grille de catégories (qualification) permettant de saisir la portée des occurrences (quantification).

Ce sont donc 424 segments qui ont été classés dans nos deux grilles de codage : 343 segments ou arguments répondant à la consigne, 12 arguments correspondants à une absence d'avis exprimé et 81 segments renvoyant aux difficultés perçues - classés dans une deuxième grille.

Pour nous assurer de la fiabilité de notre codage, un double codage a été réalisé avec un juge indépendant (doctorante d'une autre université travaillant sur des objets de recherche distants des nôtres). Ce double codage a porté sur 113 arguments ou segments aléatoirement extraits de notre premier codage. Il a donc été demandé à ce juge de classer ces segments suivant les 8 grandes catégories de code préalablement construites. Le kappa de Cohen indique une fiabilité intercodeur forte, $k = 0.68$, O'connor & Joffe, 2000), $p < .001$.

Résultats du codage

Le codage des données (voir Tableau 1) répondant à la consigne révèle qu'une large part de motivations perçues renvoie à des considérations universalistes s'attachant à l'égalité des chances pour tous, à la construction d'une société plus égalitaire, en somme à des arguments humanistes ($n=145$ segments, soit 42% des arguments, par exemple : « *il est nécessaire que chaque enfant soit accueilli à l'école* »). Mais comme nous nous y attendions également de nombreux arguments sont liés à des considérations structurelles ($n=31$ segments, soit 9% des arguments, par exemple : « *anticiper l'augmentation croissante de besoins d'accueil* »), législatives ($n=13$ segments, soit 4% des arguments, par exemple : « *Décision européenne, la France n'était pas prête* »), communicationnelles ($n=38$ segments, soit 11% des arguments, par exemple : « *l'opinion publique le voit d'un bon œil* ») ou encore sociétales ($n=21$ segments, soit 6% des arguments, par exemple : « *demande des parents confrontés à un manque de place dans les structures adaptées* »). Une large part des arguments développés par les enseignants sont également très orientés vers des considérations matérielles ($n= 83$ segments, soit 24% des arguments, par exemple : « *Les objectifs sont d'abord financiers. La scolarisation en milieu spécialisé coûte beaucoup plus cher.* ») renvoyant aux économies perçues et au coût de l'éducation inclusive. Des exemples pour chaque catégorie sont présentés dans le Tableau 2 ci-après.

Tableau 1

Classement des segments par catégories de codes

| Code | Catégories | Nombre de segments | % dans la catégorie | % total_ |
|---|---|--------------------|---------------------|------------|
| 1/Aspects Structurel | | | | 9% |
| 1A | Compensation du manque de places | 15 | 48% | 4% |
| 1B | Désengagement de l'Etat au profit de l'école | 2 | 6% | 1% |
| 1C | Limitation du nombre d'établissements | 11 | 35% | 3% |
| 1D | Simplification administrative – Transformation de l'offre éducative | 3 | 10% | 1% |
| 2/ Aspects communicationnels | | | | 10% |
| 2A | Phrases en creux, pour se donner bonne conscience | 12 | 32% | 3% |
| 2B | Entretien de l'image politique | 18 | 47% | 5% |
| 2C | Évitement des critiques | 4 | 11% | 1% |
| 2D | Politique globale | 4 | 11% | 1% |
| 3/ Aspects législatifs | | | | 5% |
| 3A | Respect des lois | 9 | 69% | 3% |
| 3B | Respect des droits universels | 2 | 15% | 1% |
| 3C | Respect des orientations européennes / Rattraper le retard | 2 | 15% | 1% |
| 4/ Aspects demandes sociales | | | | 6% |
| 4A | Demandes des familles | 15 | 71% | 4% |
| 4B | Demandes de la société | 4 | 19% | 1% |
| 4C | Soutien et solidarité | 2 | 10% | 1% |
| 5/ Aspects Universalistes/égalitaire | | | | 42% |
| 5A | Construire une société plus juste, prise en compte de la différence, vivre ensemble | 36 | 25% | 10% |
| 5B | Egalité des chances | 37 | 26% | 11% |
| 5C | Egalité sur le plan scolaire | 28 | 19% | 8% |
| 5D | Egalité sur le plan social | 4 | 3% | 1% |
| 5 ^E | Prise en compte de tous | 40 | 28% | 12% |
| 6/ Aspects financiers | | | | 24% |
| 6A | Cout des élèves | 1 | 1% | 0% |
| 6B | Cout des établissements | 38 | 46% | 11% |
| 6C | Couts des personnels | 9 | 11% | 3% |
| 6D | Cout global | 35 | 42% | 10% |
| 8/ Sans avis | | 12 | | 4% |

Tableau 2

Exemples d'arguments suivant les catégories

| Catégorie de codes | Numéro de codes | Unité de sens dans le code |
|--|-----------------|--|
| 1 -Aspects Structurels | 261– 1A/1D | <i>2. Simplification du marasme administratif qui rend les spécialités des uns et des autres trop spécifiques au point de ne plus vouloir/pouvoir s'occuper de personne 3. Anticiper sur l'augmentation croissante des besoins d'accueil</i> |
| | 41 – 1E | <i>Pour laisser place à une privatisation de l'enseignement en créant des élites.</i> |
| 2 - Aspect communicationnels | 206-2B | <i>Il y a un plan de communication c'est certain...</i> |
| | 21-2B | <i>L'opinion publique le voit d'un bon œil</i> |
| 3 - Aspects législatifs | 181 – 3C | <i>Décision européenne, la France n'était pas prête</i> |
| | 8- 3A | <i>Pour l'instant la loi</i> |
| 4 - Aspects sociétaux | 164 – 4A | <i>Demande des parents confrontés à un manque de place dans les structures adaptées</i> |
| | 118 – 4B | <i>Il faut bien que quelqu'un garde les enfants</i> |
| 5 - Aspects universalistes et égalitaires | 142 – 5E | <i>Il est nécessaire que chaque enfant puisse être accueilli à l'école</i> |
| | 2-5A | <i>Une société de diversité, une meilleure place pour les plus fragiles, en difficulté, en situation de handicap</i> |
| 6 - Aspects financiers | 253 – 6D | <i>L'éducation nationale est aujourd'hui portée publiquement et politiquement par une logique de réduction des coûts.</i> |
| | 258 – 6B | <i>Les objectifs sont d'abord financiers. La scolarisation en milieu spécialisé coûte beaucoup plus cher.</i> |

Note : En ce qui concerne les arguments les plus fréquents, nous avons retenu les sous-catégories de codes supérieures à 2% (soit celles présentant plus de 8 arguments), mettant ainsi en évidence les 14 codes les plus courants (voir Tableau 3).

Tableau 3

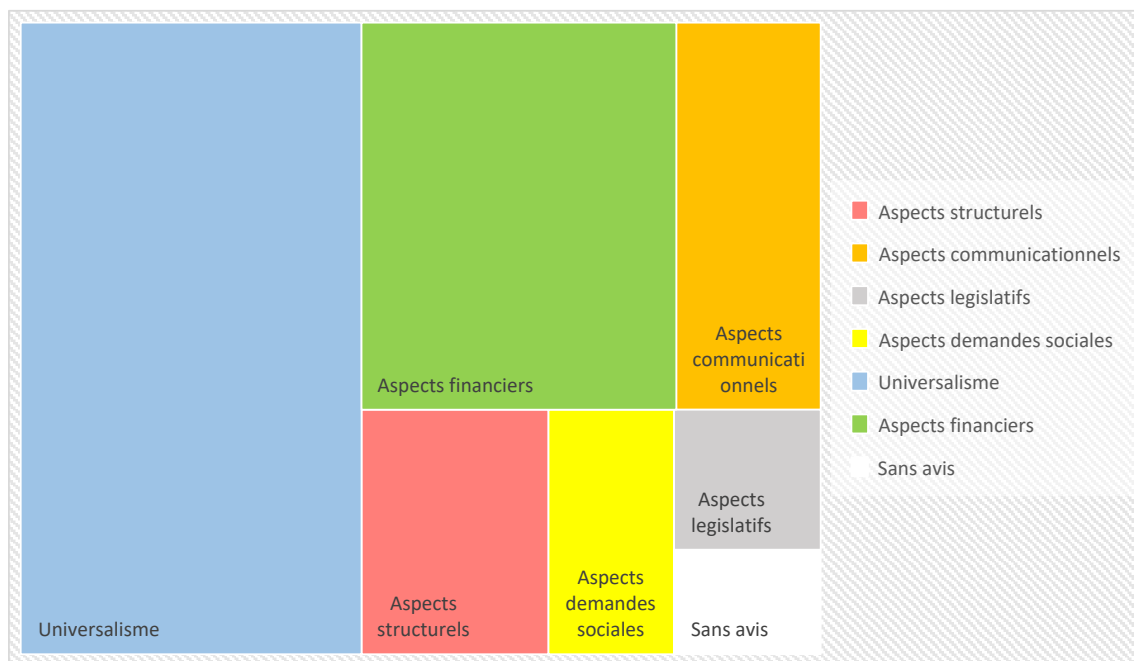
Codes des plus fréquents

| Code | Catégories | Nombre /segments | % du code |
|-------------|---|-------------------------|------------------|
| 3A | Respect des lois | 9 | 3% |
| 6C | Couts des personnels | 9 | 3% |
| 1C | Limitation du nombre d'établissements | 11 | 3% |
| 2A | Phrases en creux, pour se donner bonne conscience | 12 | 3% |
| 8 | Sans avis | 12 | 3% |
| 1A | Compensation du manque de places | 15 | 4% |
| 4A | Demandes des familles | 15 | 4% |
| 2B | Entretien de l'image politique | 18 | 5% |
| 5C | Egalité sur le plan scolaire | 28 | 8% |
| 6D | Cout global | 35 | 10% |
| 5A | Société plus juste, vivre ensemble | 36 | 10% |
| 5B | Egalité des chances | 37 | 11% |
| 6B | Cout des établissements | 38 | 11% |
| 5E | Prise en compte de tous | 40 | 12% |

Les arguments les plus utilisés par les enseignants pour définir leurs perceptions relatives à la mise en place de l'éducation inclusive par le système éducatif sont donc d'abord bien liés à la prise en compte de tous, renvoyant aux fondements du métier d'enseignant. Ces arguments renvoient ensuite aux difficultés rapportées de manière récurrente dans les discours, un manque de moyens et des économies faites par des restructurations. Les motivations perçues sont donc ambivalentes et éloignées du projet initial de l'éducation inclusive quand on les considère pour l'ensemble de l'échantillon. La figure 2 ci-dessous en propose une représentation graphique.

Figure 2

Proportion des différentes catégories de code



2.3.3. Discussion

Malgré une tendance internationale prônant une éducation plus inclusive, le concept reste ambigu (Göransson & Nilholm, 2014) même chez les enseignants (Krischler et al., 2019 ; Kruse & Dendering, 2018 ; Reindal, 2016). Compte tenu de la mise en œuvre assez récente de cette politique en France, l'objectif de la présente étude était de cerner la compréhension qu'ont les enseignants français de ce concept ainsi que les raisons qu'ils perçoivent comme justifiant sa mise en œuvre.

Tout d'abord, les résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle les définitions des enseignants ne sont pas unanimes. Ainsi ils révèlent que la signification de ce qu'est ou devrait être une école inclusive n'est pas encore partagée par tous les enseignants. En effet, près d'un enseignant sur quatre considère encore l'éducation inclusive comme le simple accueil d'élèves à BEP, sans aucune référence à leur instruction. Cela démontre une confusion persistante entre les concepts d'inclusion et d'intégration et une conception de l'école encore très ancrée dans le paradigme intégratif. Ainsi, la question du « où » les élèves devraient être placés éclipse bien souvent celle du « comment » leur enseigner (Haug, 2017), questionnement plus complexe que le fait de « simplement » les inclure physiquement (Hegarty, 2010). Une autre interprétation pourrait être que les enseignants ne comprennent pas les enjeux du système éducatif actuel en général et de l'éducation inclusive en particulier,

expliquant ainsi pourquoi certains restent attachés aux anciennes conceptions de l'intégration. Le discours des décideurs et sa traduction sur le terrain, ont, semble-t-il parfois du mal à dépasser le paradigme du placement (Meijer & Watkins, 2019). Il convient de rappeler que cette définition intégrative est en contradiction avec la mission principale des enseignants français telle qu'énoncée dans la loi de 2013 précitée, à savoir amener les élèves aux apprentissages en adaptant l'enseignement à tous les élèves.

Toutefois, il ne faut pas ignorer qu'un nombre important d'enseignants adoptent des définitions résolument inclusives dans lesquelles la notion de public cible n'existe plus, telles que la définition générale (C) - définition dans laquelle le souci d'enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers n'est pas présente puisqu'il y est fait mention de tous les élèves - ou la définition communautaire (D) - définition qui élargit la réflexion à l'entièreté de la population et plus uniquement à la population scolaire.

Cette diversité dans la distribution des définitions conforte le constat que le concept d'éducation inclusive n'est probablement pas encore totalement compris par les enseignants français. Mais même s'il y a un manque de prescriptions claires et une certaine ambiguïté dans ce qui est attendu des enseignants (Grimaud & Saujat, 2011), l'idée d'une école réellement inclusive semble faire son chemin.

Concernant les raisons invoquées pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive, un pourcentage important d'enseignant (42%) se rapporte à la nature universelle de l'enseignement, citant ainsi les missions essentielles de l'enseignant, mais une légère majorité (58%) cite d'autres raisons en première intention. Ces arguments ne concernent pas l'efficacité de l'enseignement, ni les droits des étudiants, mais plutôt, de manière plus « triviale », des considérations politiques, communicationnelles, sociétales ou structurelles, et surtout des considérations financières. Il n'est pas surprenant de trouver autant d'occurrences liées au financement, puisque celui-ci a déjà été identifié comme jouant un rôle crucial dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Sharma & Vlcek, 2021). Les politiques de financement de l'éducation inclusive n'ont pas beaucoup changé depuis Salamanque (Meijer & Watkins, 2019), bien qu'elles soient au cœur des préoccupations et des besoins exprimés des enseignants (Jury et al., 2023).

Les sentiments exprimés dans le discours des enseignants traduisent un triste constat de dissonance entre les idéaux de l'éducation inclusive et la réalité sur le terrain, une dissonance qui laisse parfois les enseignants dans l'incapacité de promouvoir correctement l'éducation inclusive (Hind et al., 2019). Pour un certain nombre d'enseignants, la mise en œuvre de l'éducation inclusive est considérée comme un moyen peu contraignant de mettre en œuvre des réductions de coûts. À leurs yeux, la politique inclusive est synonyme d'une culture de la pauvreté engendrée par des économies sans discernement, alors que l'éducation devrait viser exactement le contraire (Chauvière & Plaisance, 2008). Pourtant, en France, les

dépenses en faveur de l'éducation inclusive ont considérablement augmenté (le budget alloué a augmenté de 66% depuis 2017 pour atteindre 3,5 milliards d'euros en 2022⁸), permettant notamment le développement de l'accompagnement humain avec le recours aux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et le développement de la formation des enseignants, mais la concrétude de ces financements n'est pas perçue sur le terrain, et les réels besoins des enseignants ne semblent pas couverts. Il serait intéressant que des économistes se penchent sur le sujet pour répondre à ces problématiques.

Comme toute enquête par questionnaire, cette étude présente des limites. Tout d'abord, si la taille de notre échantillon est tout à fait acceptable, elle est limitée en comparaison à la population de référence (les enseignants) qui est de près d'un million en France. Un échantillon plus important est sans doute nécessaire pour affiner. De la même manière pour apporter plus de nuances et de sensibilité à la composante qualitative de nos résultats, il serait utile de compléter cette étude par des méthodes qualitatives plus classiques (par exemple, des focus groups ou des entretiens semi-structurés).

Un autre biais probable de cette recherche réside dans la désirabilité sociale (Paulhus, 1991). La question de l'éducation inclusive est en effet porteuse d'une norme sociale claire (Lui et al., 2015) et est l'expression d'un large consensus (Felder, 2018). Il est donc probable que certains enseignants aient souhaité donner une image positive d'eux-mêmes en ne formulant pas complètement le « fond de leur pensée » ou en présentant les choses sous un jour favorable pour eux-mêmes ou pour leur profession. Le strict anonymat du questionnaire a probablement réduit ce biais mais contrôler la désirabilité sociale dans une réplication est une précaution méthodologique qui mériterait d'être considérée. Il faut cependant noter que les discours recueillis sont dans certains cas déjà peu conviviaux et clairement non socialement désirables.

En somme et pour terminer, bien qu'imparfaite, cette étude, suggère qu'il existe un manque de cohérence entre les intentions affichées des décideurs et les perceptions des enseignants. Or, ce manque de cohérence dans la dimension verticale (c'est-à-dire des acteurs aux décideurs) de l'éducation inclusive a pour conséquence de fragiliser les politiques mises en place (Haug, 2017), et peut contribuer à expliquer pourquoi la mise en œuvre de l'éducation inclusive rencontre encore des résistances en France. Cependant cette mauvaise ou incomplète interprétation n'est pas le seul obstacle qu'elle rencontre. Le manque de ressources matérielles et financières (Florian, 2008), la stigmatisation et la discrimination auxquelles les élèves peuvent faire face (Lindsay, 2007 ; Slee, 2011) et de nombreuses autres barrières psychosociales contribuent à expliquer les résistances (Ferguson, 2008 ; Meijer,

⁸ <https://handicap.gouv.fr/rentree-2022-une-ecole-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun-0>

2010). Parmi ces barrières identifiées, l'une des plus importantes serait les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011), dont dépendrait le succès de l'inclusion (Elliott, 2008 ; Leatherman & Niemeyer, 2005), c'est de ces attitudes que traitera le chapitre suivant.

Chapitre 2 – Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

Dans le langage courant dire de quelqu'un qu'il a une mauvaise attitude peut tout aussi bien par exemple signifier qu'il pratique la controverse en vue de provoquer un conflit, ou alors qu'il adopte une posture physique nonchalante en entretien d'embauche. De même en psychologie sociale, le terme est polysémique (Girandola & Fointat, 2016) toutes les définitions qui sont faites du concept d'attitudes ne sont pas strictement identiques. Malgré ces divergences, il est relativement admis que les attitudes que nous entretenons à l'égard de personnes, d'objets, ou de situations motivent nos comportements (Eagly & Chaiken, 1993), les influencent (Girandola & Fointat, 2016), contribuent aux justifications que nous leurs donnons (Mc Caughey & Stromher, 2005) et sont entendues comme faisant partie de notre identité (Murray et al., 1996). Historiquement, les attitudes sont donc un concept central en psychologie sociale (Krosnick et al., 2005) en raison de leur rôle supposé dans l'apparition de nos comportements (Ajzen & Fishbein, 2005).

Dans ce chapitre, nous traiterons d'abord des attitudes en général, en revenant premièrement sur l'aspect équivoque du concept d'attitudes en psychologie sociale (Girandola & Fointat, 2016 ; Maio et al., 2019). Nous verrons que si différentes définitions existent et se distinguent à certains égards, elles ont en commun ce qui est central dans les attitudes : leur aspect évaluatif (Eagly & Chaiken, 2007). En effet, les attitudes renvoient bien au degré d'appréciation qu'un individu formule à l'égard d'un objet d'attitudes particulier (que cet objet soit concret comme le chocolat suisse, ou plus abstrait comme l'intérêt de la physique quantique dans l'explication des événements du quotidien). Nous verrons également que les attitudes varient selon leur valence (allant du positif au négatif) et leur force (allant de faible, voire inexistante, à forte). La définition de ces deux sous-concepts nous amènera ensuite à caractériser l'aspect multidimensionnel des attitudes (Rosenberg & Hovland, 1960). En effet, celles-ci reposeraient sur des informations cognitives (ce qui est su concernant l'objet d'attitudes), affectives (ce qui est ressenti à son égard) et comportementales (ce qui est fait ou a été fait relativement à cet objet) ; les attitudes sont donc bien le produit d'une évaluation de l'objet d'attitudes selon trois dimensions (Eagly et Chaiken, 1993, Ferguson, 2008). Nous verrons enfin le rôle des attitudes dans la prédiction des comportements à travers le modèle de la Théorie du Comportement Planifié (TCP, Ajzen, 1991).

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous centrerons le propos sur les attitudes à l'égard d'un objet d'attitudes bien précis, au centre de cette thèse et défini dans le chapitre 1 : l'éducation inclusive. Nous caractériserons d'abord ce type particulier d'attitudes à partir de la littérature existante et traiterons de leur importance dans la mise en place de l'école inclusive.

Enfin, nous exposerons les principaux facteurs de variation de ces attitudes identifiées dans la littérature (Avramidis & Norwich, 2002 ; de Boer et al., 2011).

1. Le concept d'attitudes

Dans cette partie, afin de circonscrire le concept, nous prenons appui sur certaines des multiples définitions des attitudes égrainées dans la littérature depuis des décennies et nous verrons que bien que toutes dissemblables pour définir un seul et même concept, ces définitions se combinent, se complètent et se chevauchent.

1.1. Un seul concept

Différentes définitions existent pour ce seul et même concept. Cependant, la définition à retenir des attitudes doit pouvoir être à la fois suffisamment complète pour couvrir l'étendue de la littérature, mais être également généralisable pour rester pertinente avec l'évolution des tendances de la recherche (Eagly & Chaiken, 2007 ; Gawronski, 2007), ce qui fait potentiellement des attitudes un concept mouvant au fil des années et des recherches. Dans cette partie, nous ne progresserons pas tant dans les différentes définitions d'une manière chronologique, mais d'une manière que nous pourrions qualifier de plus « thématique » pour mettre en évidence à la fois les aspects déterminants du concept, mais également le chevauchement et la relative complémentarité de ces différentes définitions.

1.1.1 Un seul concept, quelques variations et une infinité d' « objets »

La première définition du concept d'attitudes ayant fait autorité en psychologie sociale est celle d'Allport qui caractérise l'attitude comme « un état de préparation mentale, organisé par l'expérience et exerçant une influence sur la réponse l'individu aux objets et aux situations » (1935, p.810). Si cette définition peut aujourd'hui paraître incomplète, elle met cependant en évidence l'importance des expériences passées dans la formation des attitudes. Il est en effet impossible de former des attitudes à l'égard d'une pratique telle que, par exemple, le tsundoku⁹ sans en avoir ni l'expérience, ni la connaissance. Comment former une attitude en effet sans savoir ce qu'est l'objet d'attitudes ou si ce qui en est su est faux ? La formation d'attitudes implique donc à la fois la disponibilité de l'information au sujet de l'objet

⁹ Le tsundoku, ou « syndrome de la pile à lire », est le fait d'accumuler sous forme de piles, des livres qui ne sont jamais lus.

d'attitudes (c'est-à-dire des connaissances concernant cet objet d'attitudes) mais aussi l'estimation de la validité de cette information (Gawronski & Bodenhausen, 2006).

Cette nécessité de disponibilité de l'information est bien présente dans la définition de Fazio pour qui les attitudes sont « l'association en mémoire entre un objet et le résumé évaluatif qui est fait de cet objet » (1995, p.247). Cette définition introduit donc l'idée qu'une attitude est la mobilisation en mémoire de l'objet d'attitudes (c'est-à-dire de connaissances au sujet de cet objet) et révèle également un point central dans le concept d'attitudes : l'évaluation. En effet l'expérience ou la connaissance bien que nécessaires, ne sont pas suffisantes générer des attitudes, il faut être en capacité d'évaluer l'objet d'attitudes puisque les attitudes ne sont ni des croyances ni des connaissances. Ce point est bien repris par Zanna et Rempel (1988, p. 319) qui définissent l'attitude comme « la catégorisation d'un objet stimulus selon une dimension évaluative » ou par la définition d'Eagly et Chaiken (1993, p. 1) pour qui l'attitude est une « tendance psychologique qui s'exprime par l'évaluation d'une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur ». En résumé, les attitudes sont un processus évaluatif stable (Zanna & Rempel, 1988) à l'égard d'un objet, processus reposant sur un résumé évaluatif de ce même objet disponible en mémoire (Pratkanis & Greenwald, 1989).

Ces attitudes peuvent être explicites, c'est-à-dire accessibles à la conscience et formées de manière délibérée ; ou implicites, c'est-à-dire formées de manière automatique (Greenwald & Banaji, 1995). Il est ainsi possible de former une attitude explicite et une attitude implicite qui seront différentes et parfois ambivalentes à l'égard d'un même objet et ce dans un même contexte (Eagly & Chaiken, 1995). Quoiqu'il en soit, malgré cette distinction, former des attitudes revient bien à évaluer un objet d'attitudes en prenant appui sur plus ou moins d'éléments disponibles ou accessibles, et ce avec un degré de conscience variable.

Toutefois, qu'entend-on par objet d'attitudes ? Très simplement ce terme englobe tout ce qui peut être évalué sur un continuum allant de la défaveur à la faveur (Maio et al., 2019). Ainsi, certains objets d'attitudes sont des choses concrètes comme le chocolat ou les livres, ou alors des abstractions comme la liberté. Les objets d'attitudes peuvent également revêtir la forme de groupes sociaux, d'idées ou encore de problèmes sociétaux. Les objets d'attitudes sont donc absolument innombrables tout comme les recherches qu'il est possible de mener sur ceux-ci. Une fois l'objet d'attitudes identifié, les attitudes à l'égard de cet objet sont donc mesurables notamment sur la valence, c'est-à-dire le degré de faveur ou de défaveur à l'égard de cet « objet » mais aussi la force, c'est-à-dire le fait que les attitudes soient plus ou moins tranchées selon les individus.

1.1.2. Un seul concept mais deux voies principales de variation

Il est possible d'avoir à la fois des attitudes très positives à l'égard d'un objet, neutres à l'égard d'un autre et encore très négatives au sujet d'un dernier objet c'est la notion de valence. Ces attitudes sont susceptibles d'évoluer ou non sous diverses formes d'influences ou au contraire d'être stables et durables ce qui renvoie la question de la force des attitudes. Dans cette partie, nous aborderons donc plus précisément ces notions de valence et de force des attitudes.

1.1.2.1. La valence des attitudes

La notion de valence est bien sensible dans la définition de Petty et Cacioppo (1988, p. 7) pour qui l'attitude est « un sentiment général et durable, positif ou négatif, à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'un problème ». Positif ou négatif, mais pas dans cette définition de notion de neutre ce que vient nuancer en filigrane la définition d'Eagly et Chaiken (1993, p. 1) pointant le degré de « faveur ou de défaveur » et laissant donc possible la place pour une évaluation au degré zéro, c'est-à-dire une évaluation neutre. Les attitudes peuvent donc être positives, neutres ou négatives et varier sur tous les degrés de cette échelle. Sur ce point, le terme « attitude extremity » est parfois utilisé pour caractériser la mesure dans laquelle l'attitude d'un individu s'écarte de la neutralité dans un sens positif ou négatif (voir à ce sujet Albarracín & Shavitt 2018). Mais malgré leur possible étendue sur l'échelle de mesure, toutes ces attitudes ont-elles le même « poids », la même force ?

1.1.2.2. La force et l'accessibilité des attitudes

Au-delà de la valence, les attitudes peuvent également varier selon leur degré d'importance ou de certitude, c'est-à-dire selon leur force. Ainsi, certaines attitudes sont stables et conséquentes une fois formées (voir Olson & Zanna, 1993 pour une revue), tandis que d'autres seraient fugitives et sans effet important (Eagly & Chaiken, 1993). La force de l'attitude peut donc caractériser l'importance des attitudes pour les individus, c'est à dire la mesure dans laquelle les individus sont impliqués par rapport à celles-ci (Bassili, 2008). Cette implication se manifeste dans non seulement dans l'intérêt porté au sujet de l'objet d'attitudes (Albarracín & Shavitt, 2018), mais également dans la certitude ou la confiance par rapport à ces attitudes (Maio et al., 2019).

Pour Krosnick et Petty (1995) les attitudes fortes sont non seulement plus résistantes, c'est-à-dire plus persistantes et stables dans le temps, mais également plus résistantes au changement, c'est-à-dire que face à un essai de persuasion, les attitudes fortes sont plus susceptibles de se maintenir que les attitudes faibles (voir également Krosnick & Smith, 1994).

Les attitudes fortes sont également plus susceptibles que les attitudes faibles d'influencer le traitement de l'information (Houston & Fazio, 1989) et les comportements (Holland et al., 2002).

En résumé et pour reprendre notre exemple alimentaire, si nos attitudes à l'égard du chocolat noir sont fortes, cela signifie qu'elles sont plus susceptibles de se maintenir dans le temps, qu'elles vont orienter notre attention vers tout ce qui concerne le chocolat noir ce qui pourrait nous conduire à occulter plus ou moins sciemment les informations relatives aux ersatz de cacao. Cela signifie également qu'elles sont susceptibles d'avoir plus d'influence sur nos comportements de mangeurs de chocolat noir (probablement donc au détriment de notre consommation de chocolat au lait) et qu'elles seront également plus résistantes aux tentatives de persuasion ou de manipulation visant à nous convaincre de la supériorité gustative du chocolat au lait sur le chocolat noir.

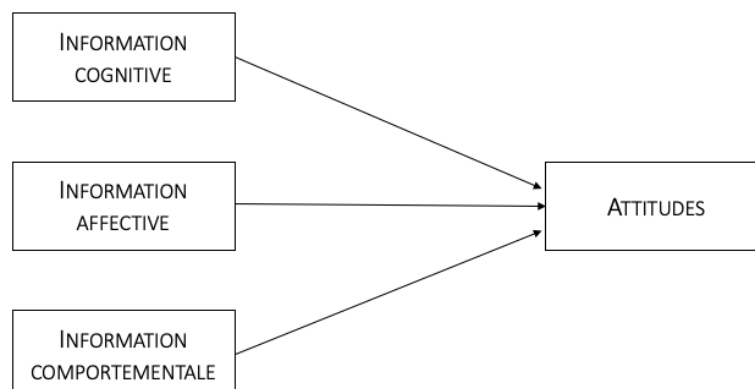
Au-delà de cette force ou importance de certaines attitudes, Converse (1964) postule de son côté, l'existence de non-attitudes sur de nombreux sujets pour la plupart des individus tant leurs préférences sont flexibles et changeantes, notamment car elles prennent appui sur des informations de plusieurs ordres, c'est ce que nous développons dans la partie suivante.

1.1.3. Un seul concept mais trois composantes

Rosenberg et Hovland (1960) distinguent trois « dimensions » dans les attitudes qu'ils nomment composantes. Cette structure est reprise par Maio et collaborateurs qui définissent les attitudes comme une « évaluation globale d'un objet qui repose sur des informations cognitives, affectives et comportementales » (2019, p. 4, voir figure 3)

Figure 3

Modèle Multi-composentiel (ou tri-dimensionnel) des attitudes (Maio et al., 2019)



La **composante cognitive** des attitudes fait référence aux croyances, aux connaissances, aux pensées et aux attributs que les individus associent à l'objet d'attitudes, ainsi qu'au degré de crédibilité associé à ces informations. La **composante affective** fait quant à elle référence aux sentiments et émotions liés à l'objet d'attitudes que celui-ci soit par exemple évalué comme bon ou mauvais, agréable ou désagréable. Enfin la **composante comportementale** se réfère aux expériences et comportements passés relatifs à cet objet d'attitudes. Autrement dit, selon ce modèle tri-dimensionnel, les attitudes se forment à la fois à partir des croyances exprimées à l'égard de l'objet d'attitudes, des ressentis affectifs associés à l'objet et des comportements passés ou futurs relatifs à cet objet.

Même si elles forment un tout, ces trois composantes peuvent chacune différer en termes de valence (Maio et al., 2019). Ainsi les individus peuvent avoir des attitudes identiquement mesurées ou exprimées alors qu'elles reposent sur des informations affectives, cognitives ou comportementales différentes à l'égard du même objet d'attitudes - différences qui viennent se compenser, se contrebalancer entre-elles dans un score total d'attitudes. Ainsi un individu pourra former des attitudes tout aussi positives que les vôtres à l'égard du chocolat noir en se basant sur des informations affectives très positives (par exemple, si c'est le chocolat que lui offrait chaque année sa grand-mère adorée) et des informations cognitives (il ne s'est jamais documenté sur le sujet) et comportementales (il n'a pas déjà traversé la ville en pleine nuit pour se procurer une dernière tablette de chocolat noir) parfaitement neutres, alors que vous vous basez sur des informations positives pour les 3 dimensions (vous êtes incollable sur le sujet, c'est votre « madeleine de Proust » et rien n'arrête l'envie de croquer dans une tablette).

Ici, nous avons donc défini le concept d'attitudes, ses variations selon deux voies mais aussi sa structure tri-dimensionnelle, mais alors pourquoi formons-nous des attitudes ? A quoi nous servent-elles ?

1.1.4. Un seul concept mais différentes fonctions

Les attitudes sont des construits psychologiques formés pour répondre aux besoins sociaux et émotionnels d'un individu (Nelson & Shavitt, 2002, voir également Kruglanski & Stroebe, 2005), elles peuvent servir différentes motivations pour les individus (Albarracín, & Shavitt, 2018) qui doivent d'abord être mis en situation de former ces attitudes (Katz, 1960), mais quelles sont les fonctions remplies par les attitudes ? S'il n'existe pas de liste exhaustive des fonctions des attitudes (Chataigné & Guimond, 2014), il est possible de distinguer deux grands types d'attitudes qui ont des fonctions différentes.

Les **attitudes symboliques** remplissent (1) des fonctions d'expression de valeurs, c'est-à-dire importantes pour le « soi » des individus (Katz, 1960 ; Maio & Olson, 1994, 1995,

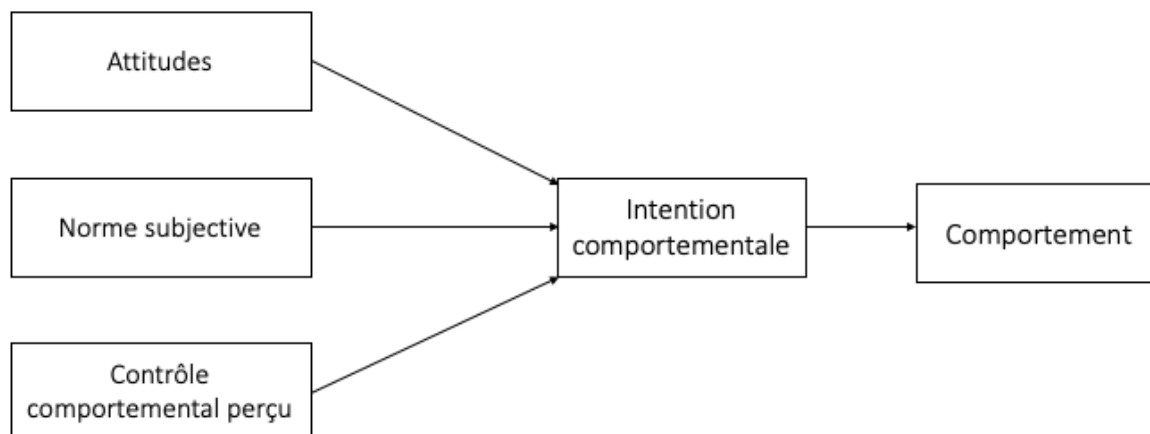
2000) ; (2) des fonctions d'ajustement social, c'est-à-dire un positionnement par rapport aux autres (Smith & Clark, 1973) ; ou bien encore (3) des fonctions de défense de l'ego (Anderson & Kristiansen, 1990 ; Katz, 1960). Ces attitudes symboliques, parce qu'elles impliquent le « self » des individus sont très sujettes à la désirabilité sociale (Paulhus, 1991; Pansu & Beauvois 2004) et à la persuasion (cf. travaux de Joule & Beauvois, 2016 ; Petty & Cacioppo, 1986 ; Albaraccin & Vargas 2010). Les **attitudes instrumentales** remplissent quant à elles (1) des fonctions utilitaires visant à maximiser les récompenses et minimiser les punitions, généralement les attitudes sont positives envers ce qui est utile et négatives envers ce qui peut nuire (Katz, 1960 ; Herek, 1986, 1987). Les attitudes instrumentales remplissent également pour certaines (2) des fonctions de connaissance ayant pour objet la facilitation du traitement de l'information (Katz, 1960). Les fonctions que remplissent les attitudes sont variables (Katz, 1960 ; Herek, 1987 ; Maio & al., 2003 ; Shavitt, 1990 ; Anderson, 1990), peuvent exister seules ou se combiner (Maio & al., 1994), et s'expriment de diverses manières chez individus. Ainsi une même attitude peut selon les individus remplir la ou les mêmes fonctions ou bien au contraire une ou des fonctions différentes.

1.2. Les attitudes comme antécédents des comportements

Si les attitudes sont des construits psychologiques si complexes et de plus non directement observables (Bassili & Brown, 2005) alors pourquoi sont-elles étudiées avec autant d'intérêt ? C'est sans nul doute, comme nous l'avons déjà rapidement évoqué, parce qu'elles ont la capacité de contribuer à la prédiction des comportements (Ajzen, 2001, Festinger, 1957). Ainsi, par exemple Festinger (1957) suggérait dans son modèle que les attitudes et les comportements contradictoires créent une tension interne chez les individus. Cette tension, appelée dissonance cognitive, peut être réduite en modifiant soit l'attitude, soit le comportement, les deux construits sont donc ici directement liés. Dans un autre modèle qui est celui du comportement planifié (TCP, Ajzen, 1991) - très influent dans l'explication des comportements (Conner & Armitage, 2000 ; Giger 2008) - les attitudes sont également une composante de poids mais ne sont pas directement liées au comportement. Ainsi, la théorie du comportement planifié postule que pour estimer la probabilité d'un comportement spécifique, attitudes, normes subjectives, contrôle comportemental perçu et intention comportementale doivent être considérés simultanément. Selon ce modèle, plus chacune des composantes est favorable, plus le comportement est susceptible d'être effectué (voir Figure 4).

Figure 4

Les principales composantes de la théorie du comportement planifié (TCP, Ajzen, 1991)



Prenons un exemple concernant le domaine de l'enseignement. Un jeune enseignant est nouvellement affecté dans un établissement et découvre les modalités d'évaluation par compétences. La première composante du modèle est ici les **attitudes**, c'est-à-dire pour cet exemple le degré d'appréciations affective, cognitive et comportementale qu'il apporte à ce type particulier d'évaluation. Admettons que ses attitudes à l'égard de ce système d'évaluation soient positives. Pour ce qui est de la **norme subjective**, elle correspond à la perception par l'individu d'une certaine forme de pression sociale quant à l'approbation ou la désapprobation d'un comportement. Dans notre exemple, si tous les enseignants de l'établissement sont pleinement satisfaits par ce système d'évaluation précis et élaboré, il constitue la norme en matière d'évaluation. Enfin, la troisième composante de ce modèle, le **contrôle comportemental perçu** est quant à lui la perception de la facilité ou de la difficulté d'exécuter le comportement. Dans le cas qui nous intéresse, supposons que le système d'évaluation est rôdé, accompagné d'un Vademecum détaillé et que tous les enseignants de l'établissement sont prompts à accompagner ce nouvel enseignant dans la prise en main de l'outil ; le contrôle comportemental perçu formé par ce nouvel enseignant pourra donc potentiellement être positif, la réalisation du comportement ayant des chances d'être perçue comme plutôt facile. Les trois premières composantes de la TCP appliquées à cet exemple particulier sont donc ici favorables et vont venir influencer de manière positive la dernière composante : **l'intention comportementale**, c'est-à-dire la volonté d'exécuter le comportement donné. Ce nouvel enseignant n'avait peut-être aucunement l'intention de modifier ses pratiques d'évaluations, considérant que ce qu'il avait appris lors de son année de formation initiale lui convenait déjà parfaitement et il pourrait donc ne pas mettre en œuvre ce système d'évaluations malgré les

trois premières composantes favorables. L'intention comportementale est donc également déterminante dans la réalisation du comportement, comme le sont les trois autres composantes, mais ce sont bien les relations entre toutes les composantes de ce modèle qui peuvent conduire à l'expression de comportements ou non.

Il convient tout de même de considérer avec précautions ce modèle de prédictions de comportements intégrant les attitudes qui, même s'il a montré leur robustesse, peut ne pas être fonctionnel pour tous les types de comportements considérés (Hardeman et al., 2002) ou en toutes circonstances - d'autant que les attitudes ne sont qu'une des composantes de ce modèle. Par exemple, les attitudes peuvent varier en fonction de nombreux facteurs, tels que le contexte social, l'humeur et la motivation (Albarracín et al., 2005), ce qui affectera le comportement sans que cela soit prévisible par le modèle. De la même manière, un individu peut avoir une attitude implicite différente de son attitude explicite, ce qui influencera son comportement de manière inattendue (Glasman & Albarracín, 2006). La pression sociale que pourrait également rencontrer un individu dans la formation ou non d'un comportement jouerait également un rôle de grand poids (Cialdini & Goldstein, 2004).

De nombreuses études ont donc testé la validité de ce modèle et MacFarlane et Woolson (2013) l'ont notamment mobilisé pour la prédiction des comportements inclusifs et ont ainsi montré que les enseignants qui avaient des attitudes plus positives et des niveaux plus élevés de contrôle comportemental perçu (assimilé dans leur recherche à l'auto-efficacité de l'enseignement) avaient un niveau plus élevé d'intention comportementale et donc potentiellement plus de probabilité de s'engager dans des pratiques inclusives relativement aux élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui a également été mis en évidence par Sharma et Sokal (2016). Aussi, malgré les réserves exprimées précédemment concernant le rôle des attitudes dans la prédiction des comportements, les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive semblent être la clé de la réussite de l'école inclusive (Boyle et al., 2020 ; Elliott, 2008 ; Leatherman & Niemeyer, 2005 ; Sharma et al., 2011). C'est donc bien là l'intérêt dans la recherche des obstacles à la mise en place de l'éducation inclusive d'étudier les attitudes spécifiquement formées sur ce point. Comment cependant les définir précisément ? Quelles sont leurs sources d'influence ? C'est le propos de la partie suivante.

2. Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

Pour rappel, l'éducation inclusive peut être définie comme la pleine participation dans les classes d'enseignement ordinaire de tous les enfants quelles que soient les différences individuelles, y compris l'origine ethnique, le handicap, le sexe, l'orientation sexuelle, la langue ou le statut socio-économique (Polat, 2011). Elle constitue donc un levier pour le bien-être et

la réussite de tous les élèves (Ruijs, & Peetsma, 2009) et n'a aucune influence négative sur les apprentissages de tous (Hehir et al. 2016, Krämer et al., 2021). Cependant, comme évoqué dans le chapitre 1, sa mise en place pleine et entière est encore difficile (Gossot, 2005 ; Plaisance, 2010) et de nombreux obstacles subsistent parmi lesquels les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (Avramidis et al., 2002 ; Boyle et al., 2011 ; de Boer & al., 2011, Elliott, 2008 ; Leatherman & Niemeyer, 2005, Sharma et al., 2012).

Dans les parties suivantes nous caractériserons les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et développerons quelques-uns de leurs nombreux facteurs d'influence.

2.1. Caractériser les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

Dans cette partie, nous définissons d'abord les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, avant d'explicitier pourquoi elles sont des construits d'intérêt.

2.1.1. Définir ces attitudes

Si la définition de ce qu'est l'école inclusive ne fait pas consensus chez les enseignants (Krischler et al., 2019), il est toutefois possible de définir les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive comme la **mesure dans laquelle les individus soutiennent en pensées, en sentiments et en projet d'actions un système éducatif permettant à tous les élèves - quels qu'ils soient – d'avoir les mêmes opportunités d'apprentissage que les élèves de leur classe d'âge** (cf. article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, Nations unies, 2006).

Ces attitudes font l'objet d'une vaste (Van Mieghem et al., 2020) et déjà ancienne littérature (voir à ce sujet, Scruggs & Mastropieri, 1996) permettant d'étudier leur évolution. Ainsi, après une longue période de stabilité (Scruggs et al., 2011, elles sont dernièrement passées de négatives ou simplement neutres (de Boer et al., 2011) à positives (Guillemot et al., 2022 ; Van Steen & Wilson, 2020)¹⁰.

Cependant, bien que les attitudes des enseignants soient positives, il subsiste des divergences entre ce que les enseignants identifient - en termes d'inclusion des élèves - comme demandé et moralement digne et ce qui leur semble concevable ou simplement possible au regard du contexte d'enseignement (de Boer et al., 2011 ; Moberg & Savolainen, 2003). Les enseignants manifestent ainsi différents degrés d'approbation selon qu'il s'agit de soutenir largement la philosophie de mise en œuvre de l'éducation inclusive (Avramidis et al.,

¹⁰ Ces différences de valence sont cependant susceptibles d'être liées à la mesure utilisée (Guillemot et al., 2002).

2002 ; Avramidis & Kalyva, 2007 ; Fuchs, 2010 ; McGhie-Richmond et al., 2013) ou d'être pleinement responsables de la scolarisation effective des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur propre classe (deBettencourt, 1999 ; Ward et al., 1994). Ce qui laisse donc penser que ce type particulier d'attitudes est plus communément fondé sur des préoccupations pratiques que sur des arguments idéologiques (Burke & Sutherland, 2004 ; Scruggs & Mastropieri, 1996). Les enseignants peuvent par exemple se sentir en manque de ressources pour scolariser tous les élèves correctement (par exemple, Goodman & Burton, 2010, Jury et al., 2023, voir également au chapitre 1 de cette thèse) et de fait ne pas exprimer d'attitudes favorables à l'égard de l'éducation inclusive. De même, des études antérieures ont ainsi montré que les enseignants expriment des attitudes positives envers l'idée générale d'éducation inclusive (pour des exemples récents, voir Krischler & Pit-Ten Cate, 2018 ; Lüke & Grosche, 2018) tout en exprimant également des réticences à la pratique de l'inclusion dans leurs propres classes (voir Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Hwang & Evans, 2011). De nombreux dilemmes professionnels demeurent donc quand il s'agit d'éducation inclusive (Frangieh & Weisser, 2013).

Quoiqu'il en soit, ces attitudes sont déterminantes dans la mise en place effective de l'école inclusive car elles peuvent représenter un véritable obstacle aux pratiques inclusives dans les classes (de Boer et al., 2011, MacFarlane & Woolfson, 2013).

2.1.2. Pourquoi sont-elles déterminantes ?

La littérature scientifique tend à montrer que plus les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives, plus les enseignants sont disposés à inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes dites « ordinaires » (Moberg et al., 1997 ; MacFarlane & Woolfson, 2013 ; Wilson et al., 2016 ; Hind et al., 2019). En effet les attitudes des enseignants influencent ainsi le fait qu'un environnement d'apprentissage en classe soit propice à l'éducation inclusive. Ainsi, plus les enseignants sont favorables à la scolarisation de tous les élèves et plus ils adoptent des gestes professionnels soutenant l'apprentissage de tous (par exemple veiller à l'accessibilité des supports pédagogiques, faire preuve de flexibilité pédagogique, etc., voir également Elliott, 2008 ; MacFarlane & Woolfson 2013 ; Sharma & Sokal, 2016). Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces attitudes positives sont associées à un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé (permettant probablement des comportements plus inclusifs, Meijer & Foster 1988 ; Soodak et al. 1998 ; Weisel & Dror, 2006, voir également Desombre et al., 2019).

De même, les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive influencent également le fait que les élèves à besoins éducatifs particuliers se sentent plus ou moins inclus

socialement (Ben-Yehuda et al., 2010 ; Heyder et al., 2020), notamment dans la mesure où plus les attitudes des enseignants sont positives, plus les autres élèves de la classe (ceux et celles qui n'ont pas de besoins éducatifs particuliers) ont des attitudes positives à l'égard de la participation de leurs camarades (Good & Brophy, 2007 ; Norwicki & Sandieson, 2002 ; Sharma et al., 2006 ; Subban & Sharma, 2005).

Tous ces éléments contribuent à ce que les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive soient bien identifiées comme déterminantes dans la mise en œuvre de cette école pour tous. Toutefois de multiples facteurs sont susceptibles de les influencer. C'est l'objet de la partie suivante.

2.2. Facteurs de variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

Les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont sous l'influence de nombreux facteurs bien identifiés dans la littérature (pour une méta-analyse récente voir Guillemot et al., 2022). Dans une optique de clarté du propos, nous utiliserons la classification d'Avramidis et Norwich (2002) qui distingue trois types de facteurs : les facteurs liés au contexte, les facteurs liés aux élèves et les facteurs liés aux enseignants.

2.2.1. Les facteurs liés au contexte

Les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive dépendent donc de différents paramètres du contexte tels que la culture et son histoire, les politiques éducatives mises en place à un plan national notamment par le biais des lois ou des financements dédiés, ou encore à un niveau plus resserré au soutien reçu/perçu par l'enseignant comme émanant de son milieu d'exercice.

Relativement à la culture du pays, les discours soutenant l'éducation inclusive se fondent pour partie sur l'idée de la justice sociale (Barton & Armstrong, 2007) qui n'a pas la même signification suivant les cultures (Artiles et al., 2006). En effet, suivant que la société soit plus ancrée culturellement dans une perspective individualiste - c'est-à-dire permettre le même accès au droit pour tous les individus - ou dans une perspective plus communautariste - c'est-à-dire promouvoir la cohésion sociale et la responsabilité collective - les attitudes des enseignants apparaissent différentes. Une étude menée par Sharma et collaborateurs (2006) a par exemple mis en évidence que les enseignants en formation initiale avaient des attitudes plus positives dans les pays occidentaux (perspective individualiste) que dans les pays orientaux (perspective communautariste). Sans être en mesure d'établir les raisons précises de cette différence, les auteurs évoquent la présence de stéréotypes plus défavorables à l'égard des personnes handicapées dans les pays asiatiques que dans les pays occidentaux.

Toujours relativement à la culture du pays, les discours qui promeuvent la mise en place de l'éducation inclusive sont le fruit d'une histoire nationale (Engelbrecht et al., 2013) qui selon les pays s'est construite sur des bases ségrégatives - comme en France où l'histoire de l'éducation inclusive est fortement intriquée dans celle de l'histoire du développement de l'éducation spéciale (Mazereau 2012) - ou sur des bases moins ségrégatives quand par exemple le système éducatif est plus récent. Ainsi dans une étude déjà un peu ancienne, Bowman (1986) relevait que dans les pays ayant précocement mis en place des lois incitatives ou plus coercitives en faveur de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, les enseignants avaient des points de vue plus favorables envers l'éducation inclusive, tandis qu'à l'inverse, dans les pays où les systèmes éducatifs étaient largement construits sur des considérations ségrégatives, les enseignants étaient moins prompts à apporter leur soutien à l'éducation inclusive. Plus récemment, Moberg et collaborateurs (2019) ont montré que les enseignants finlandais soutenaient moins l'inclusion des élèves avec des problèmes de comportement que les enseignants japonais. Cela s'expliquerait par le fait qu'en Finlande, les établissements ou classes pour scolariser les élèves rencontrant ces problématiques existaient de longue date, éloignant ces élèves de l'école « ordinaire », tandis que de telles structures n'ont jamais existé au Japon, les enseignants ont toujours eu en charge la scolarisation de ces élèves, ce qui en fait en quelque sorte une norme. Aussi, les politiques éducatives semblent ou non permettre la mise en place d'une véritable éducation inclusive (Savolainen et al., 2012).

En lien avec l'influence de ces politiques éducatives, il est notable que les financements des systèmes éducatifs jouent également un rôle crucial dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Sharma & Vlcek, 2021), notamment quand les enseignants perçoivent des économies faites sans discernement en proposant une seule et même école pour tous, alors que c'est justement l'inverse (c'est-à-dire des investissements tangibles) qu'ils pourraient attendre (Chauvière & Plaisance, 2008). Et les mécanismes de financement perçus comme inefficaces par les enseignants les inciteraient même à faire des déclarations sur l'éducation inclusive qui sont en décalage, voire en contradiction avec l'approche actuelle (Meijer & Watkins, 2019).

Enfin pour terminer sur le contexte, d'autres facteurs sont rapportés comme ayant une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, facteurs tels que la collaboration entre enseignants (Villa et al., 1996), la taille des classes (Anderson et al., 2007 ; Rose 2001 ; Scruggs & Mastropieri 1996 ; Smith & Smith 2000), plus les effectifs des classes sont petits, plus les enseignants ont des attitudes positives. Un autre facteur de variation des attitudes est le soutien social perçu par les enseignants (Desombre et al., 2021). Ainsi, rendre saillant un soutien social dont peuvent bénéficier les enseignants a comme effet

d'améliorer leurs attitudes par rapport au fait de souligner l'absence de soutien social ou de ne pas le mentionner.

Au-delà de ces multiples facteurs d'influence liés au contexte, certains facteurs liés aux caractéristiques des élèves scolarisés exercent également une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

2.2.2. Les facteurs liés aux élèves

Même si le propos de l'éducation inclusive est de prendre en compte les besoins de tous les élèves, une différenciation des attitudes s'opère suivant la nature de leurs troubles. Par exemple, Forlin (1995) a constaté que les enseignants montrent une certaine forme de prudence à inclure un élève présentant un trouble d'ordre cognitif dans leur classe, ce qui est moins le cas quand il s'agit d'élèves porteurs d'un handicap physique. De même, les élèves présentant des troubles comportementaux et/ou émotionnels, ainsi que ceux ayant de nombreuses difficultés d'apprentissage, sont perçus comme les plus difficiles à inclure dans le système scolaire ordinaire (Avramidis et al., 2000 ; Avramidis et al. 2002). Dans la lignée de ces travaux, Jury et al., (2021) ont mis en évidence que les attitudes des enseignants sont moins favorables à l'égard spécifiquement des élèves porteurs de troubles cognitifs ou de troubles du spectre de l'autisme (TSA) qu'à l'égard spécifiquement des élèves en situation de handicap moteur. Ils ont également mis en évidence que les enseignants exprimaient des attitudes moins favorables envers les élèves porteurs de TSA avec difficultés comportementales qu'envers ceux avec difficultés cognitives, Il semblerait donc que l'étiquetage des élèves à besoins éducatifs particuliers, même s'il est utile pour comprendre les difficultés des élèves et proposer des réponses pédagogiques adaptées (Blum & Bakken, 2010 ; Henley et al., 2010) puisse avoir des effets négatifs pour les élèves à BEP en raison des stéréotypes, des attitudes négatives et des discriminations associées (Jury et al., 2021, Serour et al., 2021). Il convient de noter également que ces étiquetages ont des effets indépendamment du fait que les enseignants soient détenteurs d'une certification spécialisée ou non (Jury et al., 2021a). Ainsi, les enseignants spécialisés, bien qu'ayant effectivement des attitudes plus positives que les enseignants « ordinaires », sont, comme leurs collègues non-spécialisés, moins favorables à l'inclusion d'élèves ayant des TSA qu'à l'inclusion d'élèves porteurs d'autres troubles ou handicaps. Ceci amenant donc à se questionner de l'effet de certaines caractéristiques personnelles des enseignants sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

2.2.3. Les facteurs liés aux enseignants

En ce qui concerne donc les caractéristiques personnelles des enseignants, le genre, l'expérience professionnelle, la formation, la possession d'une Certification d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (i.e., CAPPEI) ou encore le sentiment d'efficacité personnelle semblent exercer une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Cependant les résultats de différentes études à ce sujet divergent (Guillemot et al., 2022).

Ainsi, concernant le genre, les enseignantes auraient des attitudes plus positives envers l'éducation inclusive que leurs homologues masculins (Alghazo & Naagar Gad, 2004, Avramidis et al., 2000) mais cette différence n'est pas toujours retrouvée (Parasuram, 2006) et cette variable n'aurait en fin de compte pas d'effet significatif (Orakci et al., 2016).

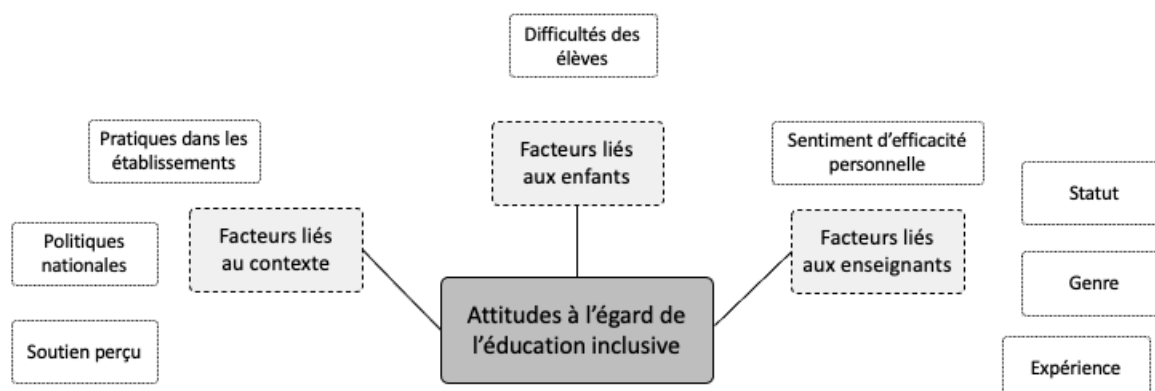
L'expérience professionnelle jouerait également un rôle (Moberg & Savolainen, 2003) sans pour autant faire consensus. Si certaines études mettent ainsi en évidence que les enseignants expérimentés ont des attitudes plus positives que les novices (Moberg & Savolainen, 2003), d'autres mettent en évidence l'inverse (Boyle et al., 2012 ; Soodak et al., 1998). Pour Costello et Boyle (2013), les enseignants en formation ont des attitudes plus positives que leurs collègues plus expérimentés, mais cette tendance décroît avec l'avancée dans les études, probablement comme le suggèrent Sari et collaborateurs (2009) parce que les enseignants prennent progressivement conscience de la difficulté des conditions de travail (notamment le nombre d'heures de travail, la taille des classes, le manque de soutien et le manque de connaissances).

La formation aux pratiques de l'éducation inclusive exerce également une influence sur les attitudes des enseignants, ainsi les enseignants ayant spécifiquement été formés à ces pratiques auraient des attitudes plus positives que ceux qui n'y ont pas été formés (Desombre et al., 2019 ; Tournaki & Samuels, 1996, Varcoe & Boyle, 2013), probablement en raison de l'effet de la formation sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier serait d'ailleurs de loin le prédicteur le plus robuste des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et est considérée comme cruciale dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive (Yada et al., 2022).

En guise de synthèse, la figure 5 propose une représentation des différents facteurs de variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive évoqué dans ce chapitre

Figure 5

Synthèse des facteurs qui influencent les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive



En conclusion de ce chapitre, nous l'avons donc vu les facteurs qui influencent les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont multiples et ont déjà été largement étudiés. Si le sentiment d'efficacité est le plus robuste (Yada et al., 2021), nous nous attacherons, dans le prochain chapitre, à démontrer comment d'autres croyances personnelles : les valeurs personnelles peuvent aussi influencer les attitudes des enseignants.

Chapitre 3 – Valeurs personnelles des enseignants et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

Le terme valeur renvoie, dans le langage courant, aussi bien à ce que vaut un objet (par exemple, la valeur d'un vêtement), une quantité (par exemple, la valeur de deux cuillères de farine), un caractère de validité (par exemple, la valeur d'un acte notarié), une mesure conventionnelle attaché à un symbole (par exemple, la valeur de la carte à jouer) ou encore - sans pour autant clôturer cette liste - à des idées ou abstractions dignes d'être défendues ou mises en avant comme par exemple les valeurs de la République. Le mot valeur, usuel au quotidien est donc largement polysémique (Rohan, 2000). Dans le domaine des sciences humaines, la conceptualisation des valeurs est plus claire, même si le terme a pu souffrir par le passé d'une absence de consensus (Schwartz, 2006). Si l'on s'attache à essayer de cerner le concept pour le domaine de la psychologie, les valeurs constituent des conceptions individuelles ou collectives de ce qui est désirable (Williams, 1970) et sont l'expression des motivations humaines (Schwartz, 1992). Elles sont ancrées dans au moins une des trois nécessités de l'être humain, c'est-à-dire la satisfaction de ses besoins biologiques, d'interagir socialement avec ses congénères et de contribuer au fonctionnement du groupe et à sa survie (Schwartz, 1992).

Dans ce chapitre, les valeurs seront considérées à un niveau individuel, c'est-à-dire que nous intéresserons aux valeurs personnelles - la dimension plus organisationnelle de celles-ci, c'est-à-dire ici les valeurs promues par le système éducatif, sera traitée dans le chapitre suivant. Nous définirons d'abord dans une première partie le concept de valeurs personnelles, en prenant notamment appui sur la théorie des valeurs universelles de Schwartz (1992) qui « décrit la dynamique d'oppositions et de compatibilités des valeurs entre elles » (Schwartz, 2006, p. 930). Nous verrons ensuite que les valeurs peuvent être étudiées à différents niveaux (Maio, 2010), du niveau le plus abstrait : le niveau système, au niveau le plus concret : celui des instanciations (c'est-à-dire, la traduction concrète des valeurs). Enfin nous expliciterons dans quelle mesure les valeurs sont liées à d'autres construits, et plus particulièrement comment elles sont liées aux attitudes.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons deux études corrélationnelles dont l'objectif commun était de tester l'existence d'un lien entre les valeurs personnelles et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et enfin une étude expérimentale visant à tester l'hypothèse selon laquelle la mise en avant de valeurs spécifiques peut influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

1. Les valeurs personnelles

Loin des nombreux sens qui peuvent leur être donnés dans la vie courante, les valeurs personnelles sont des construits univoques et finement conceptualisés en psychologie sociale.

1.1. Conceptualisation des valeurs

Pour ce qui est de la conceptualisation théorique des valeurs personnelles, le modèle de Schwartz (1992 ; 2006 ; Schwartz et al., 2012) domine largement le champ d'étude (Knafo et al., 2011 ; Rohan, 2000). Dans son modèle de la Théorie des Valeurs Universelles (TUV ; Schwartz, 1992), Schwartz définit à la fois la nature des valeurs, leurs caractéristiques et également quelles sont les dix valeurs universelles qu'il identifie.

Pour Schwartz (1992), les valeurs sont donc des principes ou des croyances abstraites qui sont considérés comme importants et/ ou souhaitables pour un individu et une société. Elles servent de base à la prise de décisions et à l'orientation des comportements. Elles sont également l'expression de motivations auxquelles les individus se réfèrent pour atteindre des objectifs particuliers.

Ces valeurs présentent six caractéristiques (Schwartz, 2006, p. 931, pour la traduction française par l'auteur lui-même).

« **Les valeurs sont des croyances** associées de manière indissociable aux affects » (Schwartz, 2006, p. 931). Ainsi, par exemple, les individus pour qui la réussite est une valeur importante se retrouvent très affectés, voire tristes ou désespérés quand leurs possibilités de réussite sont compromises.

« **Les valeurs ont trait à des objectifs désirables** qui motivent l'action » (Schwartz, 2006, p.931). Les valeurs personnelles sont des idéaux abstraits qui guident les individus dans leur vie (Maio, 2010 ; Schwartz, 1992). Elles sont donc à la fois conjointement l'expression des motivations humaines et la traduction de ce qui est socialement et personnellement désirable (Feather, 1992 ; Kluckhohn, 1951 ; Rokeach, 1973 ; Schwartz, 1992). Elles reflètent donc en partie l'obligation morale de se comporter d'une certaine manière (Rokeach, 1973, Feather & Newton, 1982).

« **Les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques** ». (Schwartz, 2006, p. 931), à la différence des normes ou des attitudes qui sont centrées sur un objet (Schwartz, 2003 ; Morchain, 2006). En effet, une valeur peut se retrouver très pertinente dans différents contextes. La bienveillance est par exemple pertinente au travail ou dans la vie quotidienne, mais également avec des proches comme avec des individus ne faisant pas partie de notre cercle amical.

« **Les valeurs servent d'étalon ou de critères.** » (Schwartz, 2006, p. 931). Les valeurs constituent des points de référence dans l'autorégulation des comportements tant au

niveau individuel que collectif (Heine & Licata, 2012 ; Hofstede & Bond, 1984 ; Schwartz, 2006). Les individus se réfèrent à leurs valeurs personnelles dans de nombreuses situations. Par exemple quand il s'agit de faire état de leurs principes de vie (Braithwaite & Scott, 1999), d'exprimer des opinions (Tindall, 2003), de justifier leurs actions (Kluckhohn, 1951) ou leurs comportements (Bardi & Schwartz, 2003). Bien qu'elles soient des guides de vie, elles seraient cependant rarement questionnées par les individus, ce qui conduit Maio et Olson (1998) à les qualifier de truismes¹¹.

« **Les valeurs sont classées par ordre d'importance** les unes par rapport aux autres ». (Schwartz, 2006, p.931). Un comportement ou une situation met rarement en jeu une seule valeur, mais plutôt un assemblage de valeurs au regard de leur pertinence dans la situation considérée (Maio et al., 2009, Sagiv et al., 2011). En effet, les individus hiérarchisent leurs valeurs personnelles en fonction de l'importance qu'ils leur accordent dans leur vie, en fonction de l'intérêt ou de la pertinence estimée de la ou des valeurs dans une situation donnée (voir « l'hypothèse de la justification des valeurs », Kristiansen & Zanna, 1988), mais aussi en fonction des comportements et attitudes qu'ils expriment (Kristiansen & Zanna, 1991, Verplanken & Holland, 2002). Ainsi, selon les situations, les valeurs priorisées par les individus peuvent différer de manière significative, et c'est le classement des valeurs qui influence les attitudes et les comportements, et non une valeur absolue (Schwartz, 1992, 2006). Plus une valeur est importante pour une personne, plus elle est susceptible d'agir de manière à favoriser la réalisation de cette valeur (Kluckhohn 1951 ; Rokeach 1973 ; Schwartz 1992, Roccas et al. 2017).

« **L'importance relative de multiples valeurs guide l'action.** » (Schwartz, 2006, p.931). En effet même si les valeurs sont trans-situationnelles, les facteurs contextuels peuvent influencer les motivations des individus (en matière de valeurs). Deux valeurs peuvent être jugées aussi importantes l'une que l'autre par un individu, mais celle qui est prioritaire dans la situation est celle qui a le plus de sens. Les valeurs tirent donc parfois les attitudes et comportements dans des directions opposées, créant des sentiments de conflit, de malaise et d'indécision (van Harreveld et al., 2008). Il existe par ailleurs un processus d'ajustement des valeurs personnelles aux opportunités et aux contraintes, processus consistant en une augmentation de l'importance relative des valeurs pertinentes ou accessibles en situation et une diminution de l'importance relative de celles qui sont inatteignables (Kohn et al., 1983 ; Schwartz & Bardi, 1997). Un individu peut donc être amené à revoir sa hiérarchie de valeurs personnelles suivant les situations.

¹¹ Pour le Larousse, un truisme est une « vérité banale, si évidente qu'elle ne mériterait même pas d'être énoncée » et qui est de ce fait rarement questionnée.

Les valeurs sont donc des croyances, qui ont trait à des objectifs souhaitables et qui transcendent les situations. Elles sont d'importance variable selon les individus et c'est bien cette importance relative qui oriente les comportements. Sur cette base, Schwartz (1992, 2012) définit dans sa théorie les dix valeurs fondamentales (qu'il nomme valeurs de base) renvoyant à des motivations différentes. Ces dix valeurs sont considérées comme fondamentales car elles sont souvent formées dès l'enfance, sont identifiées dans toutes les cultures et sont profondes, durables et au cœur de la personnalité et de l'identité culturelle (Schwartz, 1992). Ces dix valeurs de base peuvent être organisées en 4 valeurs d'Ordre Supérieur.

1.2. Quatre valeurs d'Ordre supérieur pour 10 valeurs de base

Les dix valeurs de base de la TUV¹² sont les suivantes : Bienveillance, Universalisme, Conformité, Tradition, Sécurité, Pouvoir, Réussite, Hédonisme, Stimulation et Autonomie. Ces 10 valeurs de base peuvent donc être regroupées en 4 valeurs d'ordre supérieur (Higher Order Values, HOV) : Dépassement de soi, Ouverture au changement, Affirmation de soi et Conservation que nous décrivons ensuite (voir également le tableau pour une présentation synthétique).

Le **Dépassement de soi** regroupe des valeurs prosociales (Bienveillance et Universalisme). La valeur de Bienveillance met l'accent sur la motivation prosociale visant à améliorer et à préserver le bien-être des personnes avec lesquelles on est en contact fréquent (Schwartz, 1992). Les individus qui valorisent la Bienveillance sont plus susceptibles de s'engager dans des activités poursuivant ces objectifs comme l'aide à autrui (Bardi & Schwartz, 2003). De la même manière, lorsque les individus valorisent l'Universalisme, ils sont plus prompts à s'engager dans tout ce qui concourt à la justice sociale et à la tolérance (Bardi & Schwartz, 2003). La Bienveillance et l'Universalisme expriment ainsi toutes les deux des motivations qui donnent la priorité aux autres et visent à dépasser les intérêts de son propre *ego*. Cependant les deux valeurs diffèrent, la Bienveillance est plus axée sur l'intérêt et le bien-être d'autrui tandis que l'Universalisme est une valeur plus axée sur l'égalité entre les individus (pour plus de développements, voir Schwartz, 2006 ; Wach & Hammer, 2003).

¹² Il faut noter que la TUV comprenait à l'origine les 10 valeurs de base mais cette théorie a été affinée et 19 valeurs peuvent maintenant être distinguées sans pour autant remettre en cause la théorie antérieure (Schwartz et al., 2012). Nous ne décrivons pas le modèle affiné dans cette thèse et nous limiterons donc notre propos aux dix valeurs de la théorie initiale regroupées en quatre valeurs d'ordre supérieur, en effet raisonner sur la théorie affinée semblait moins intelligible que de raisonner sur le modèle de base.

Touchant l'**Ouverture au changement** qui regroupe les valeurs d'Hédonisme, de Stimulation et d'Autonomie, les motivations sous-tendues renvoient au plaisir, à la gratification personnelle, mais également à l'excitation, aux expériences nouvelles ou encore à l'indépendance de pensée et à la liberté (Schwartz, 1992). Les individus valorisant l'Hédonisme sont plus susceptibles de s'engager dans des activités plaisantes ne satisfaisant pas nécessairement des besoins essentiels (Bardi & Schwartz, 2003). De la même manière, les individus pour qui la valeur de Stimulation est importante s'engagent plus dans des activités engageantes et passionnantes telles que par exemple le visionnage de thrillers (Bardi & Schwartz, 2003). Enfin, les individus pour qui la valeur d'Autonomie est importante seraient plus prompts à s'engager dans des activités permettant la poursuite de la liberté et de leurs propres buts (Schwartz, 1992), activités telles que par exemple le vote aux élections nationales (voir Bardi et al., 2008). En résumé, les valeurs d'Ouverture au changement renvoient à une volonté d'explorer de nouvelles options, à une prise de risques et à une acceptation du changement pour stimuler à la fois son développement personnel, mais également la croissance et le développement social et sociétal. Cependant des nuances sont sensibles entre les différentes valeurs de cette dimension. En effet si la Stimulation et l'Autonomie partagent des motivations liées à l'intérêt personnel pour la maîtrise, la créativité et la nouveauté, la valeur d'Autonomie est, quant à elle, plus fortement ancrée dans le besoin de maîtrise et celle de Stimulation plus ancrée dans le besoin de variété. La valeur Hédonisme constitue quant à elle un cas particulier, à la lisière entre deux valeurs d'ordre supérieur (l'Affirmation de soi et l'Ouverture au changement) car elle partage avec la valeur de Réussite (incluse dans la valeur d'ordre supérieur d'Affirmation de soi) l'objectif de mettre en avant la satisfaction personnelle de l'individu, et avec la Stimulation (incluse dans la valeur d'ordre supérieur d'Affirmation de soi) celle de rechercher une certaine forme de plaisir et d'excitation dans les moments de vie. Notons que dans ce travail de thèse, nous avons fait le choix, selon les préconisations de Schwartz, pour les calculs de valeurs d'ordre supérieur d'inclure la valeur d'Hédonisme dans la valeur d'ordre supérieur d'Ouverture au changement.

Pour ce qui concerne l'**Affirmation de soi**, les motivations poursuivies renvoient respectivement à la domination des ressources et des personnes (Schwartz, 1992) et à la démonstration du succès. Ainsi les individus qui valorisent le Pouvoir sont plus susceptibles de s'engager dans des actions qui le permettent et ceux qui valorisent la Réussite s'engagent plus aisément dans les actions qui leur permettent de mettre en avant leurs compétences. Pour ce qui concerne la valeur de Pouvoir, elle corrèle négativement avec les comportements prosociaux (Schwartz, 2010) ce qui signifie que plus les individus valorisent le pouvoir moins ils sont susceptibles de s'engager dans des actions en faveur d'autrui. De leur côté, Bardi et Schwartz (2003) ont montré dans des populations d'étudiants, des corrélations entre la valeur de Réussite et l'investissement en termes de temps et d'effort pour obtenir de bons résultats

aux examens universitaires. En résumé, la poursuite des valeurs d’Affirmation de soi traduit essentiellement des motivations tournées vers les intérêts personnels des individus, puisque Pouvoir et Réussite expriment toutes les deux des motivations liées à la reconnaissance sociale. Cependant, les deux valeurs diffèrent, la valeur de Pouvoir renvoie plus aux motivations à atteindre une position sociale dominante ou à s’y maintenir, tandis que la valeur de Réussite renvoie à des ambitions de démonstration d’une compétence effective (voir Schwartz, 2006).

Enfin pour ce qui concerne la **Conservation** qui regroupe les valeurs de Conformité, de Tradition et de Sécurité, les motivations sous-tendues font référence à la préservation de l’ordre établi et à l’autolimitation. Ainsi, la valeur de Conformité met l’accent sur le maintien de l’ordre établi par l’évitement de la transgression des normes sociales (Schwartz, 1992 ; Schwartz & Bardi, 2001). Les individus qui valorisent la Conformité s’engagent plus volontiers dans des activités conformes aux normes sociales et qui contribuent au maintien du statu-quo. Bardi et Schwartz (2003) ont par exemple mis en évidence des corrélations entre niveau de Conformité des individus et obéissance aux parents et évitement des confrontations. La valeur Tradition met, quant à elle, l’accent sur l’engagement et l’acceptation des coutumes, des idées traditionnelles et de religion ; les individus valorisant la Tradition sont plus susceptibles de s’engager dans des activités qui leur permettront de démontrer leur engagement et leur respect pour les coutumes et les pratiques traditionnelles (Bardi & Schwartz, 2003). Enfin, la valeur de Sécurité met plutôt l’accent sur le maintien de l’ordre social. Lorsque les individus accordent de l’importance à la valeur de Sécurité, ils sont susceptibles de s’engager dans des activités qui la maintiennent. Knafo et Sagiv (2004) ont ainsi mis en évidence que les professionnels exerçant dans le domaine de la sécurité (comme la police) valorisaient plus cette valeur que ne le faisaient les autres professions. En résumé, les valeurs de Conservation visent à préserver traditions, ordre établi et sécurité. Cependant, la Conformité renvoie à la subordination aux attentes d’individus ou de groupes sociaux avec lesquels il y a un contact fréquent, tandis que la Tradition renvoie à la subordination à des objets plus abstraits et plus ou moins synchrones à l’action comme la culture ou même la religion. La valeur de Sécurité quant à elle renvoie à des motivations liées à la sûreté, à l’harmonie, à la stabilité de la société, pour ses intérêts personnels ou plus largement pour ceux des autres¹³.

Les valeurs de base ainsi définies individuellement expriment donc toutes la poursuite de motivations différentes. Si les motivations sous-tendues par les valeurs sont opposées, ces dernières ont moins de chances d’être exprimées ensemble (Schwartz & Bilsky, 1990). Par exemple, les personnes qui attachent beaucoup d’importance aux Dépassement de soi

¹³ Schwartz dans sa théorie affinée des valeurs de 2012, distinguera d’ailleurs ces deux valeurs : sécurité pour le focus personnel et sécurité pour le focus sociétal.

attachent dans le même temps moins d'importance aux valeurs d’Affirmation de soi (Schwartz & Sagiv, 1995). Les valeurs peuvent donc être considérées de manière isolée, mais font partie d’un système plus complexe qui met en évidence l’organisation et les liens existants entre les valeurs.

Tableau 4

Les 4 valeurs d’ordre supérieur et les 10 valeurs de base (d’après Schwartz, 1992)

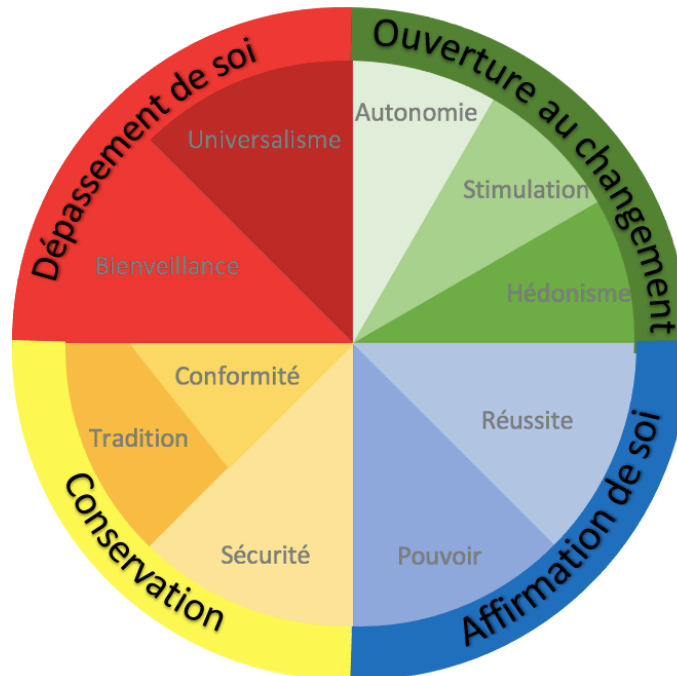
| Valeur d’Ordre Supérieur | Valeur de base |
|--------------------------------|---|
| Dépassement de soi | Bienveillance : préservation et amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on est en contact personnel fréquent. |
| | Universalisme : compréhension, appréciation, tolérance et protection du bien-être de tous les hommes et de la nature. |
| Conservation | Conformité : restriction des actions, des inclinations et des impulsions susceptibles de contrarier et de nuire aux autres et de violer les attentes ou les normes sociales. |
| | Tradition : le respect, l'engagement et l'acceptation des coutumes et des idées qu'apportent la culture ou la religion. |
| | Sécurité : sécurité, harmonie et stabilité de la société, des relations et de soi-même. |
| Affirmation de soi | Pouvoir : statut social et prestige, contrôle ou domination sur les personnes et les ressources. |
| | Réussite : Réussite personnelle par la démonstration de compétences selon les normes sociales. |
| | Hédonisme : Plaisir et satisfaction sensorielle pour soi-même |
| Ouverture au changement | Stimulation : L'excitation, la nouveauté et les défis de la vie. |
| | Autonomie : Pensée et action indépendantes : choisir, créer, explorer... |

1.3. Organisation des valeurs entre-elles

Les 10 valeurs de base regroupées en ces quatre valeurs d’ordre supérieur peuvent être organisées dans ce que Schwartz (1992) nomme un « circumplex » (voir Figure 6). Cette organisation circulaire met en évidence un continuum en termes de motivation et donc des compatibilités et différences en termes d’objectifs motivationnels.

Figure 6

Circumplex des valeurs (Schwartz et al, 1992)



Ainsi, dans ce circumplex, plus les valeurs sont géographiquement proches, plus les motivations sont similaires. Les valeurs sont également organisées spatialement autour du centre du cercle dans des positions antagonistes. Universalisme et Pouvoir sont symétriques centralement ce qui signifie que ces deux valeurs renvoient à des motivations parfaitement opposées, tout comme les valeurs de Réussite et de Bienveillance ou encore celles d'Autonomie et de Sécurité.

Au-delà de cet aspect adjacent ou opposé des valeurs entre elles, cette organisation circulaire met également en exergue deux couples de dimensions supra qui régissent l'organisation des valeurs d'ordre supérieur entre elles : Ouverture au changement/Conservation et Dépassement de soi/Affirmation de soi. D'une part, le couple de valeurs Ouverture au changement/Conservation renvoie au conflit entre l'indépendance de pensée, l'action et la disposition au changement (c'est à dire les valeurs d'Hédonisme, de Stimulation et d'Autonomie) et l'ordre, l'auto-restriction ainsi que la préservation du statu quo (c'est à dire Sécurité, Conformité et Tradition). De l'autre, le couple Dépassement de soi/Affirmation de soi fait référence au conflit entre l'intérêt personnel (c'est à dire les valeurs de Pouvoir et de Réussite) et les intérêts des autres (c'est à dire les valeurs de Bienveillance et d'Universalisme ; pour des développements voir Chataigné & Guimond, 2014).

Cette organisation circulaire rend également visible une autre distinction en fonction des objectifs poursuivis par des valeurs (Schwartz et al., 2012). Certaines des valeurs d'ordre supérieur ont une finalité sociale (Dépassement de soi et la plupart de la valeur d'ordre supérieur de Conservation) tandis que d'autres ont une finalité plus personnelle (Affirmation de soi et Ouverture au changement). Chataigné et Guimond (2014) reviennent un peu sur cette dichotomie entre focus social/focus personnel et postulent l'existence d'une autre dimension de la structure des valeurs. Selon eux, toutes les valeurs peuvent-être poursuivies soit dans des buts altruistes soit dans des buts égoïstes, ils proposent donc la dimension : inclusivité/exclusivité

Enfin une dernière distinction peut être faite concernant l'antagonisme entre d'une part les valeurs exprimant des motivations pour l'autoprotection, l'évitement ou la gestion de l'anxiété (Affirmation de soi et Conservation) et d'autre part celles exprimant des motivations pour la croissance et le développement personnel (Dépassement de soi et Ouverture au changement - valeurs complètement libres d'expressions d'anxiété, voir Schwartz, 2012, 2016).

Comme nous l'avons exposé, les valeurs personnelles sont bien circonscrites et organisées entre elles dans un système de relations et de motivations adjacentes, complémentaires ou antagonistes. Mais les valeurs dans leur sens premier ne sont pas que des abstractions et peuvent être étudiées selon plusieurs niveaux.

1.4. Différents niveaux d'étude des valeurs, le concept d'instanciation de valeurs

Les valeurs peuvent être considérées et étudiées selon 3 niveaux (Maio et al., 2010, voir Figure 7). Le premier niveau d'étude intègre l'hypothèse de longue date selon laquelle les valeurs n'existent pas isolément les unes des autres, ce niveau « système » englobe donc toutes les valeurs et leurs liens motivationnels comme présenté précédemment. C'est le niveau qui est privilégié pour les études relatives aux caractéristiques intrinsèques des valeurs (accessibilité, e.g., Blankenship et al., 2015 ; activation, e.g, Nguyen et al., 2023 ; changements, e.g., Verkasalo et al., 2006 ; etc.).

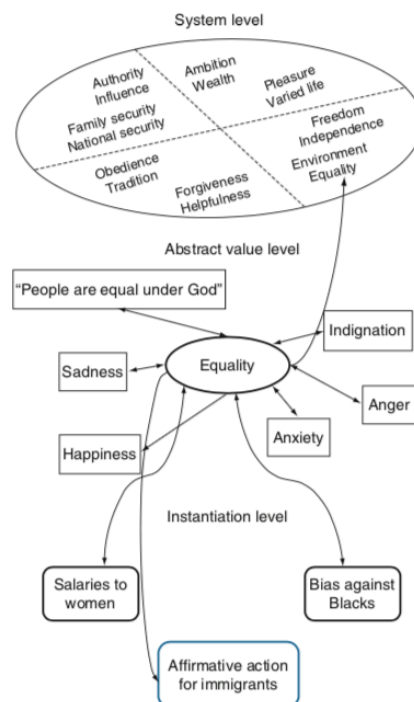
Le deuxième niveau d'étude est celui des « valeurs abstraites », faiblement étayées par des informations cognitives, comprises de tous, mais fortement liées à des réactions affectives, autrement dit, des « truismes » (Maio & Olson, 1998), c'est à dire "*beliefs that are widely shared and rarely questioned*" (p. 294). C'est le niveau qui permet d'étudier l'importance des valeurs dans les représentations mentales des individus. Des études ont été menées à ce niveau et montrent que demander à des individus d'analyser les raisons de leur valeurs

(initialement mesurées en pré-test) conduit à plus de variations de la mesure des valeurs en post-test qu'en condition contrôle (Bernard et al., 2003 ; Maio, 2002).

Enfin le dernier niveau d'étude est celui des « instanciations de valeurs » permettant d'étudier comment les individus passent d'une représentation mentale de la valeur abstraite à une représentation plus concrète applicable en situation. Concrètement une instanciation de valeurs est la traduction en exemples concrets d'une valeur abstraite (Hanel et al., 2017). Pour illustrer ce niveau, on pourrait mobiliser la célèbre expérience de Darley et Batson (1973). Dans cette expérience, les chercheurs ont en effet constaté que des séminaristes en route pour discourir de la parabole du bon Samaritain, n'apportaient pas leur aide à un passant malade s'ils étaient en retard pour faire leur discours. Vraisemblablement conscients de l'importance de la valeur de Bienveillance, ils ne l'associaient pas à la situation rencontrée. En somme, la valeur n'était pas ici instanciée c'est-à-dire que le contexte rencontré n'était pas - pour les séminaristes en retard - le plus pertinent pour l'expression de cette valeur. Les valeurs instanciées seraient plus élaborées sur le plan cognitif que les valeurs abstraites car elles se rapprochent plus par leur sens des contextes pertinents d'expression des valeurs pour les individus (Hanel et al., 2017) et sont donc plus facile à caractériser. Ce troisième niveau soulève également le concept de la typicité des valeurs que nous traitons au point suivant.

Figure 7

Les différents niveaux d'étude des valeurs personnelles (Maio, 2010)



Note. Les études de cette thèse se positionnent pour la plupart à la lisière des niveaux de valeurs abstraites et de valeurs instanciées. Les valeurs étant en effet parfois présentées comme telles, parfois, présentées en contexte d'enseignement, c'est-à-dire plus susceptibles d'être perçues comme typiques par notre population d'étude, les enseignants.

1.5. Typicité des valeurs

Pour définir la notion de typicité, rappelons tout d'abord que les individus accordent une importance variable à chaque valeur en fonction de leur contexte, de leur culture et de leur propre expérience de vie (Schwartz, 1994), les valeurs n'ont donc pas toutes une influence en toutes circonstances et à n'importe quel moment.

Wojciszke (1989) a proposé trois conditions préalables à l'influence d'une valeur. La valeur doit (1) exister dans le système cognitif de l'individu (c'est-à-dire qu'à minima le mot désignant la valeur n'est pas inconnu), (2) pouvoir être récupérée en mémoire à long terme et surtout (3) être identifiée comme pertinente et appropriée dans la situation. Cette pertinence est autrement nommée typicité. Maio et collaborateurs (2009) ont par exemple montré que la fréquentation d'exemples considérés comme typiques de la valeur d'égalité, c'est-à-dire dans lequel la valeur est logiquement mobilisée - par exemple un environnement professionnel qui met en difficulté les femmes plutôt que les hommes - conduit les participants à adopter des comportements plus égalitaires que quand ils sont mis face à des exemples considérés comme atypiques - un environnement de travail usuel mais identifié comme moins favorable aux gauchers qu'aux droitiers¹⁴. Les instanciations typiques conduiraient à une relation plus forte entre valeurs et comportement que les instanciations perçues comme atypiques, soutenant ainsi que pour que les individus puissent agir en fonction d'une valeur abstraite généralisée, il est nécessaire qu'ils identifient une situation donnée comme se rapportant à cette valeur.

Le caractère de typicité est susceptible de varier suivant les contextes dans lesquels les valeurs sont étudiées. Par exemple, Seligman et Katz (1996) ont montré que la signification des valeurs varie selon les contextes que les gens ont en tête. De même cette typicité varie en fonction des individus. Ainsi par exemple, Bardi et Schwartz (2003) ont proposé à des participants d'exprimer des comportements qu'ils pensaient être en lien avec des valeurs bien précises et ont montré que les corrélations ont été plus fortes quand les individus choisissaient eux-mêmes les comportements à exprimer que quand les comportements étaient proposés

¹⁴ Notons que dans l'étude de Maio et collaborateurs datant de 2009, il semble en 2023 complexe de distinguer en quoi opposer droitier et gaucher est moins inégalitaire que d'opposer hommes et femmes....

par les chercheurs. Il semble donc bien que ce soit le contexte, mais sans doute aussi probablement les expériences passées ou les connaissances des individus au sujet des valeurs qui influencent les comportements qui sont considérés comme prototypiques d'une valeur (Hanel et al., 2017).

Si ce sont les expériences et connaissances qui conduisent à la reconnaissance de la typicité d'une expression de valeurs ou non, est-il dans ce cas possible qu'au fil de nouvelles expériences ou connaissances, les valeurs des individus changent ?

1.6. Changement de valeurs

Les valeurs sont considérées comme des construits cognitifs « relativement » stables dans les situations et dans le temps (Hitlin & Piliavin, 2004 ; Rokeach, 1973 ; Schwartz, 1992). Autrement dit une fois formées ou internalisées, elles sont supposées peu évoluer et cela semble faire consensus sans pour autant être bien étayé scientifiquement (Bardi & Goodwin, 2011) d'autant que certaines études (Bardi et al., 2009 ; Lönnqvist et al., 2011 ; Vecchionne et al., 2016, Verkasalo et al., 2006) ont mis en évidence qu'elles pourraient changer ou du moins varier¹⁵ sous l'influence de certains processus (Bardi & Goodwin, 2011 ; Schwartz & Bardi, 1997 ; Williams, 1979).

Ce changement de valeurs est défini par Bardi et Goodwin comme « un changement dans l'importance d'une valeur, qui se manifeste par un changement dans l'évaluation ou le classement d'une valeur dans un questionnaire. » (2011, p. 272, traduction libre) et n'est pas en toute situation uniforme. En effet, la durée du changement de valeurs est variable, il peut être réversible et plus ou moins limité dans le temps - la durée d'une manipulation expérimentale par exemple (Bardi & Goodwin, 2011), ou stable et définitif. Pour cela, la manipulation qui conduit au changement de valeurs doit être plusieurs fois répétées ou sensiblement durable (Bardi & Goodwin, 2011), comme dans le cas de programmes éducatifs (Chatard & Selimbegovic, 2007) ou dans le cas d'un développement économique à un niveau national (Inglehart, 1997).

De fait, les facteurs de changement sont divers, certains peuvent être perçus (c'est-à-dire qu'ils sont accessibles à la conscience), le processus de changement sera étiqueté comme résultant d'un changement par la voie dite « laborieuse », tandis que d'autres facteurs de changement, non perçus par les individus entraîneront des changements par la voie dite « automatique » (Bardi & Goodwin, 2011).

¹⁵ Dans la suite de l'écrit, nous utiliserons le terme de changement de valeurs car nous nous appuyons sur la théorie du changement de valeurs de Bardi et Goodwin, 2011. L'usage de ce terme renvoie dans notre écrit pour autant plus à une variation qu'à un changement (terme qui confère à cette variation un caractère supposé plus définitif).

Pour ces deux voies de changement, Bardi et Goodwin ont identifié cinq processus facilitateurs du changement : l'amorçage, l'adaptation, l'identification, le maintien de la cohérence et la tentative de persuasion directe. L'**amorçage** peut être explicite - c'est-à-dire faire clairement mention de la valeur ciblée - ou non (pour une revue des amorçages explicites/implicites voir Roccas et al., 2017). Par exemple pour ce qui est de l'amorçage implicite, interroger des individus sur leur désir d'enfant constituerait une forme d'amorçage des valeurs de Dépassement de soi (Maio et al., 2008). L'**adaptation** est également un facilitateur par lequel l'individu change ses valeurs pour mieux adapter ses valeurs à son environnement. Sur le plan professionnel, de manière générale, les travailleurs ont des hiérarchies de valeurs qui correspondent à leur profession (Knafo & Sagiv, 2004) dès leur entrée dans le métier (Bardi et al., 2014) ou par adaptation progressive à leur environnement de travail (Kohn & Schooler, 1982) afin de mieux s'identifier à leur groupe professionnel. Cette **identification** est également un facilitateur de changement de valeurs et est très liée à un autre facilitateur qu'est le **maintien de la cohérence**. Ainsi, un individu qui ferait l'expérience d'une incohérence entre ses valeurs et son comportement ou entre ses valeurs et celles de son groupe d'appartenance pourrait ainsi réévaluer ses valeurs pour rétablir cette cohérence (Kristiansen & Hotte, 1996). Le dernier facilitateur identifié par Bardi et Goodwin (2011) est la **persuasion directe**, facilitateur qui emprunterait la voie laborieuse, mais qui serait susceptible d'entraîner de la résistance de la part des individus (pour une revue, Aronson, 1999).

Quelles que soient les voies et les facilitateurs de changement, ceux-ci sont à considérer avec importance puisqu'il apparaît qu'ils pourraient entraîner des changements dans les attitudes associées à ces valeurs (Dreezens et al., 2008 ; Morchain, 2006, Rokeach, 1973).

Maintenant que nous avons établi que sous certains processus les valeurs des individus peuvent changer de manière plus ou moins durable, nous pouvons nous intéresser aux fonctions des valeurs, c'est-à-dire à leur utilité.

1.7. Les fonctions des valeurs

Les valeurs participent aux processus de sélection et d'évaluation des actions, aux processus d'explicitation des choix par les individus et à leur adaptation aux situations et aux autres (Schwartz, 1999), elles exercent donc des fonctions différentes. Chataigné et Guimond (2014) distinguent trois principales fonctions des valeurs : des fonctions d'orientation, de justification et d'adaptation.

La **fonction d'orientation** des valeurs se traduit par leur influence sur les perceptions des individus (Postman et al., 1948). Ceux-ci ont en conséquence tendance à percevoir avec plus d'acuité ce qui est en lien avec les valeurs qu'ils défendent, ce qui les conduit à interpréter

les situations en fonction de leurs propres valeurs (Schwartz et al., 2000). Les valeurs influencent également les jugements - notamment discriminatoires (Morchain, 2006) - les choix (Feather, 1995) comme les choix dans les comportements de consommation (Richins & Dawson, 1992) ou les choix religieux (Saroglou, 2011) ; les attitudes (Honkanen & Verplanken, 2004) et les comportements des individus (Schwartz, 2006). Cette influence s'exerce dans des domaines variés (Chataigné & Guimond, 2014) tels que le travail, la coopération (Schwartz, 1996) ou bien encore le vote (Crapara et al., 2006). Cette fonction d'orientation des valeurs est envisagée comme permettant aux individus de répondre à un besoin de consistance entre leurs croyances et leurs actions (Schwartz & Bardi, 2003). Il est en effet probable que si vous valorisez la Bienveillance dans vos relations sociales, vous y serez plus attentif et que cela constitue votre filtre de lecture des situations, à la différence d'un individu qui valoriserait le Pouvoir et qui négligerait donc probablement la Bienveillance dans sa propre interprétation des situations¹⁶.

La **fonction adaptative** des valeurs est liée au fait qu'elles contribuent en quelque sorte à la stabilité des groupes sociaux (Schwartz & Bardi, 2001) dans la mesure où les individus d'un même groupe social se rejoignent au moins en partie sur la question de leurs valeurs personnelles. Une étude a ainsi mis en évidence des différences significatives de priorité de valeurs entre des étudiants de cursus différents (Myyri & Helkama, 2001). Les résultats de cette étude montrent que les étudiants en commerce donnent plus d'importance aux valeurs de Pouvoir et de Réussite, tandis que ceux en sciences sociales donnent plus d'importance à la valeur d'Universalisme. Une autre étude a également montré des similitudes de priorisation de valeurs au sein du groupe social des enseignants. Ces derniers prioriseraient majoritairement des valeurs d'ordre supérieur de Dépassement de soi et de Conservation (avec une priorisation des valeurs de Bienveillance et de Tradition), ce qui signifie qu'ils valorisent le bien-être d'autrui, l'ordre et la préservation du statu quo (Ros, et al., 1999).

Troisièmement, les valeurs ont une **fonction justificatrice** des attitudes, des choix et des comportements. Ainsi, les individus ayant des attitudes différentes ont tendance à promouvoir des valeurs différentes (Rokeach 1973 ; Tetlock 1986 ; Kristiansen & Zanna, 1988). Cette promotion de valeurs différentes ne se fait pas nécessairement dans l'importance des valeurs exprimées, mais dans l'expression de la pertinence de la valeur justificatrice ; c'est l'hypothèse de la justification par les valeurs déjà évoquée. Vous justifierez probablement plus

¹⁶ Rapportées à l'éducation inclusive et aux enseignants, ces éléments nous amènent à envisager que suivant leurs valeurs, les enseignants puissent avoir des attitudes différentes à l'égard de l'éducation inclusive. Les enseignants qui donnent plutôt la primeur aux valeurs de la dimension d'Affirmation de soi ont-ils les mêmes attitudes que ceux qui valorisent les dimensions de Dépassement de soi ou de Conformité ?

vos attitudes à l'égard de la scolarisation de tous en mettant en avant les valeurs de Bienveillance ou d'Universalisme que s'il s'agissait de justifier vos attitudes à l'égard de la présence de plantes vertes dans les open-space de votre lieu de travail.

Ces fonctions d'orientation, d'adaptation et de justification exercent donc une influence sur les perceptions, jugements, comportements, justifications et surtout attitudes, mais les valeurs sont-elles bien liées aux attitudes ?

2. Valeurs et attitudes

Nous avons défini dans la partie précédente ce qu'étaient les valeurs, certaines de leurs caractéristiques mais également ce qu'elles influencent et pourquoi par ce biais elles sont des construits d'intérêt en psychologie sociale en ce qu'elles contribuent à l'explication de certains comportements et attitudes. Dans cette partie nous centrons rapidement notre propos sur les liens que peuvent entretenir valeurs personnelles et attitudes des individus puis nous resserrons plus précisément autour des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants en présentant la première hypothèse qui a guidé ce travail de thèse, puis trois études ayant eu pour objectif de tester cette hypothèse.

2.1. Les liens entre valeurs et attitudes

Compte tenu de leurs nombreux points communs, la distinction entre valeurs et attitudes n'est pas toujours très claire (Newcomb et al., 1965). Elles sont en effet toutes deux des construits évaluatifs, subjectifs et peuvent être aussi bien conscientes qu'inconscientes (Maio et al., 2003, dans Chataigné, 2014). Malgré ces points communs, elles sont bien deux construits psychologiques différents. En effet, attitudes et valeurs diffèrent principalement par leur niveau d'abstraction (Maio et al., 2003). Les valeurs sont d'un haut niveau d'abstraction et sont trans-situationnelles (Schwartz, 1992) et donc non attachées à une situation ou à un objet spécifique ce qui n'est pas le cas des attitudes. Par exemple, la valeur de Bienveillance est présente dans toutes les situations, mais selon une importance très variable, les individus peuvent ainsi juger cette valeur comme non-pertinente dans la situation considérée et ne pas l'exprimer, ou à l'inverse, la juger déterminante et la positionner au sommet de leur hiérarchie de valeurs. Les attitudes sont, quant à elles, des évaluations plus ou moins favorables d'un objet d'attitudes précis et ne sont donc pas trans-situationnelles. Ainsi nous pouvons former des attitudes à l'égard du port des chaussettes de sport avec des chaussures de ville ou des attitudes à l'égard de la prise en compte des besoins de tous à l'école, en passant par des attitudes à l'égard du chocolat ou encore à l'égard de la couleur rouge. Il y a donc autant

d'attitudes différentes que d'objets d'attitudes différents, tandis qu'il n'y a que 10 valeurs de base, diversement hiérarchisées selon les individus.

Si ces deux construits diffèrent, ils n'en sont pas moins liés (Honkanen & Verplanken, 2004, Rokeach, 1973 ; Schwartz, 1992, 2006 ; Tetlock, 1986.). Pour Rokeach (1973), toute manipulation qui encourage une valeur a une influence sur l'attitude associée – et également une influence sur les autres valeurs associées à cette attitude. Pour certains, cette influence pourrait même conduire à ce que les valeurs soient la cause directe des attitudes des individus (Ball-Rokeach et al., 1984 ; Feather, 1982 ; Rokeach, 1973).

Si attitudes et valeurs sont bien liées, ces liens ne sont pas forcément conscientisés. Certaines attitudes ont effectivement des fonctions d'expression de valeurs – les individus exprimant donc des attitudes appuyées sur leurs valeurs-, mais d'autres attitudes servent des motifs différents (Katz, 1960, voir également les développements à ce sujet dans la partie 1.7 de ce chapitre). En dehors donc des attitudes remplissant cette fonction d'expression de valeurs, il ne semble donc y avoir aucune raison objective pour que les individus perçoivent des liens étroits entre leurs valeurs et l'ensemble de leurs attitudes (Maio, 2010).

De nombreuses études ont testé les liens entre les valeurs personnelles des individus et certaines de leurs attitudes. Par exemple, Kristiansen et Matheson (1990) ont montré dans une étude auprès de 264 étudiants, que plus ceux-ci donnent d'importance à la valeur de Sécurité, plus leurs attitudes en faveur des armes nucléaires sont favorables, pour peu qu'ils jugent que la sécurité nationale a un rôle à jouer dans ce qui traite des armes nucléaires (ce qui est cohérent avec la théorie de la justification des valeurs de Kristiansen & Zanna, 1988). Dans un autre domaine Schulz et Zelezny (1998) ont montré que diverses attitudes pro-environnementales sont positivement liées à la valeur d'Universalisme des individus et négativement liées aux valeurs de Pouvoir et de Tradition. De la même manière, Davidov et Meuleman (2012) ont montré que donner de l'importance à la valeur d'ordre supérieur de Conservation est lié négativement aux attitudes à l'égard de l'immigration, tandis que le poids donné à la valeur d'Universalisme est quant à lui lié positivement. En d'autres termes, les individus valorisant Tradition et Conformité expriment des attitudes plus négatives à l'égard de l'immigration que les individus donnant de l'importance à la valeur d'Universalisme. Enfin, dans une autre étude de Sagiv et collaborateurs (2017) les attitudes à l'égard de l'homosexualité en Europe répondent au même pattern. Ainsi, plus l'importance donnée par les individus aux valeurs de Conservation et de Pouvoir est importante, plus leurs attitudes à l'égard de l'homosexualité sont négatives et inversement pour les valeurs d'Ouverture au changement et d'Universalisme. Attitudes et valeurs semblent donc liées, mais qu'en est-il spécifiquement pour les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive ?

2.2. Valeurs personnelles des enseignants et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

L'éducation inclusive prône des valeurs telles que l'égalité, la justice sociale (; Bergeron et al., 2013, Prud'homme et al., 2016, Ramel et al., 2015) mais également la diversité en reconnaissant à chaque enfant sa pleine participation à la vie scolaire et son accès à des enseignements de qualité (UNESCO, 2017). L'éducation inclusive peut donc être considérée comme porteuse de valeurs visant une société plus juste et plus équitable. Il semblerait donc logique que les individus partageant les valeurs de l'éducation inclusive soient plus favorables à cette dernière, notamment car les valeurs personnelles sont reconnues comme prédictives d'un large éventail d'attitudes et de préférences (Sagiv et al., 2017). Or, il est difficile de comparer les valeurs de l'éducation inclusive - qui bien que parfaitement comprises ne sont en somme que des perceptions - et les valeurs des individus qui grâce à Schwartz (1992) sont bien circonscrites.

Cependant, si l'on resserre sur les valeurs personnelles et leurs distinctions, certaines se caractérisent par une orientation sociale et le souci des autres (Schwartz, 2012), et logiquement donc, les valeurs jouent un rôle dans la manière dont les ressources sociales sont investies (Schwartz, 1997). La légitimation de la distribution inéquitable des ressources souvent attribuée à l'appartenance à un groupe dominant (Sidanius & Pratto, 1999) pourrait également être le fait de valeurs personnelles différemment orientées chez les individus : focus social ou focus personnel. Dans le contexte de l'éducation inclusive et puisque les valeurs sont une forme d'engagement qui dicte la conduite à adopter conformément à sa propre vision de l'école (Dufour & Berkey, 1995), il serait donc plausible que les individus qui valorisent plus fortement les valeurs du focus social soient également plus attachés aux idéaux de justice sociale portés par l'éducation inclusive (Haug, 2017). Cependant, rappelons que si l'on s'attache à Chataigné et Guimond (2014) et à leur dimension inclusivité/exclusivité, les choses ne sont pas si claires puisque toutes les valeurs pourraient être poursuivies dans des buts altruistes ou égoïstes. Or, comme nous l'avons également déjà décrit précédemment des distinctions existent également entre les valeurs poursuivant des motivations liées à la protection de soi et à la gestion de l'anxiété (Affirmation de soi et Conformité) et d'autres exprimant des motivations liées à la croissance sans anxiété (Dépassement de soi et Ouverture au changement, Schwartz, 2012, 2016). L'éducation inclusive implique des changements dans les pratiques enseignantes (Tomlison, 2014) et cette rupture avec des pratiques passées constitue en quelque sorte une remise en question de l'ordre établi ou du moins son remaniement, et les enseignants rapportent régulièrement des craintes ou des difficultés (Jury et al., 2023) au sujet de sa mise en place. Sur le plan des valeurs, la mise en

place de l'éducation inclusive pourrait donc venir s'opposer aux motivations poursuivies par les valeurs.

Au regard de ces éléments, nous posons donc l'hypothèse générale que les valeurs personnelles des enseignants seraient bien liées à l'évaluation que ces derniers font de l'objet éducation inclusive, c'est-à-dire, liées à leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Nous supposons plus précisément que les enseignants qui donnent de l'importance aux valeurs d'Ouverture au changement ou de Dépassement de soi exprimeront des attitudes plus favorables à l'égard de l'éducation inclusive. A l'inverse, les enseignants qui donnent de l'importance à des valeurs personnelles d'Affirmation de soi et de Conservation auront des attitudes plus négatives.

Ainsi, les deux premières études présentées ensuite poursuivent le même objectif, celui de tester l'existence de liens effectifs entre les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et leurs valeurs personnelles. Si les deux études sont quasiment similaires, c'est que, devant la crise de répliation dont souffrent certaines disciplines scientifiques (Open Science Collaboration, 2015), nous avons souhaité répliquer les premiers résultats pour les confirmer. La troisième a pour objectif de tester la causalité de la relation entre valeurs et attitudes.

2.2.1. Étude 2 – Examen des liens entre valeurs personnelles des enseignants et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

Cette première étude teste le lien entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Les hypothèses sont les suivantes :

H1 : Les valeurs de Dépassement de soi seront positivement corrélées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

H2 : Les valeurs d'Ouverture au changement seront positivement corrélées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

H3 : Les valeurs d'Affirmation de soi seront négativement corrélées avec les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

H4 : Les valeurs de Conservation seront négativement corrélées avec les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

2.2.1.1. Méthode

Participants

Comme indiqué dans le formulaire de pré-enregistrement (disponible [ici](#)), la nature corrélationnelle de l'étude ainsi que la rareté ou l'inexistence de la littérature concernant les tailles d'effet nous ont amenés à nous reposer sur les recommandations de Schönbrodt et Perrugini (2013) établissant que pour une taille d'effet moyenne en psychologie sociale ($r=.21$, Richard et al., 2003) et une puissance désirée de 80%, les corrélations sont stables à partir d'un échantillon de $n=238$ participants. Par conséquent, des enseignants de différentes régions de France ont reçu par courriel une invitation à remplir notre questionnaire au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire 2018-2019. Les participants ont été contactés par l'intermédiaire de diverses associations nationales d'enseignants, de réseaux sociaux professionnels et de centres de formation des enseignants (c'est-à-dire les INSPé, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), ainsi que par les réseaux sociaux (Twitter, Facebook et forums de discussion enseignants). Après un mois de collecte, 354 enseignants avaient participé à l'étude, mais 17 d'entre eux n'avaient pas rempli la section sociodémographique et ont donc été écartés de l'échantillon qui comprenait donc, dans sa version finale, 326 enseignants (61 hommes et 265 femmes ; $M_{age} = 31.16$, $ET = 9.83$). Au niveau de la répartition par statut, cet échantillon comprenait 185 étudiants-enseignants et stagiaires enseignants et 141 enseignants titulaires. Ces participants enseignent principalement en école primaire (54.6%).

Matériel et procédure

Comme indiqué ci-dessus, les participants ont reçu un courriel les informant de l'objectif de l'étude ainsi que de la manière dont elle serait menée. Les participants ont ensuite été invités à donner leur consentement écrit. Ils ont été informés que leur participation était volontaire, qu'ils pouvaient quitter l'étude sans conséquence et qu'ils ne recevraient aucune compensation financière pour leur participation. Après avoir donné leur consentement, les participants ont été invités à fournir des informations sur les mesures de leurs valeurs et attitudes personnelles à l'égard de l'éducation inclusive. L'ordre dans lequel ces informations ont été fournies était contrebalancé entre les participants (167 ont commencé par le questionnaire sur les attitudes tandis que 159 ont commencé par le questionnaire sur les valeurs). À la fin du questionnaire, les participants devaient fournir quelques informations démographiques sur eux-mêmes et ont reçu plus de détails concernant l'objectif de l'étude. Cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'Université Clermont-Auvergne (IRB00011540-2019-07).

Valeurs personnelles. Les données ont été recueillies à l'aide du PVQ-RR (Portrait Value Questionnaire, Schwartz et al., 2012). Le PVQ-RR complet est consultable en Annexe 2. Le PVQ-RR (Schwartz et al., 2012) est une version révisée du Portrait Values Questionnaire (PVQ ou Questionnaire des Valeurs par Portrait, QVP, Schwartz et al., 2001) qui comprenait à l'origine 40 items. Chacun des 58 items décrit un court portrait auquel le répondant doit se comparer, par exemple « C'est important pour cette personne d'avoir des idées nouvelles et d'être créative. Il/elle aime faire des choses à sa façon de manière originale. » Le participant se positionne par rapport à cette description à l'aide d'une échelle en 6 points de 1 « pas du tout comme moi » à 6 « tout à fait comme moi ». Les moyennes des items sont ensuite agrégées par valeur ou par valeur d'ordre supérieur, c'est le score brut des valeurs. Conformément aux recommandations (Schwartz et al., 2012), quatre scores ont été calculés pour obtenir ces valeurs d'ordre supérieur. Pour le Dépassement de soi, le score était la moyenne de 18 items (par exemple, « C'est important pour lui/elle d'être tolérant(e) envers toutes sortes de personnes et de groupes », $\alpha = .84$, $M = 5.04$, $ET = 0.51$). Pour l'Ouverture au changement, le score combinait les moyennes de 12 items (par exemple, « C'est important pour lui/elle de prendre des risques qui rendent la vie excitante », $\alpha = .83$, $M = 4.87$, $ET = 0.63$). Pour l’Affirmation de soi, le score combinait les moyennes de 12 items (par exemple, « C'est important pour lui/elle d'avoir le pouvoir de faire faire aux gens ce qu'il/elle veut », $\alpha = .84$, $M = 3.42$, $ET = 0.79$). Enfin, pour la Conservation, le score combinait les moyennes de 15 items (par exemple, « C'est important pour lui de maintenir les valeurs et les modes de pensée traditionnels », $\alpha = .86$, $M = 4.32$, $ET = 0.74$).

Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Les participants ont complété l'échelle multidimensionnelle des attitudes envers l'éducation inclusive (MATIES) conçue par Mahat (2008). Cette échelle a été reconnue comme robuste et a été développée pour mesurer efficacement les aspects affectifs, cognitifs et comportementaux des attitudes. Dans sa version finale, le questionnaire propose 18 items, six pour chacune des trois dimensions des attitudes. Ces items sont de courtes phrases formulées à la première personne afin de bien mesurer des attitudes personnelles. Cette échelle est originellement proposée en anglais et a été traduite en langue française pour les besoins de nos études auprès des enseignants français. Il convient de noter que dans sa version originale l'échelle fait mention de « students with a disability » qui peut être traduit comme « élèves handicapés », ce qui ne correspond pas aux usages actuels du terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » - plus inclusif que la simple mention de handicap, (voir à ce sujet Monsen et al., 2015) - terme que nous avons donc substitué à « students with a disability »

Dans l'échelle proposée aux participants, six items mesurent la dimension cognitive des attitudes, c'est-à-dire qu'ils mesurent les perceptions et les croyances des enseignants

sur l'éducation inclusive, par exemple : « Je crois que n'importe quel élève peut apprendre dans une école ordinaire si l'enseignement est adapté aux besoins de chacun ». Six items mesurent la dimension affective, c'est-à-dire qu'ils mesurent les sentiments et les émotions des enseignants associés à l'éducation inclusive, par exemple : « Je suis mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves à BEP dans une classe ordinaire avec des élèves qui n'ont pas de BEP ». Et enfin six items mesurent la dimension comportementale, c'est-à-dire qu'ils mesurent l'intention des enseignants d'agir d'une certaine manière dans un contexte d'éducation inclusive, par exemple : « Je suis prêt(e) à adapter mes séances afin de répondre aux besoins de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités ». Certains des items sont inversés, ce qui vient renforcer la robustesse de la mesure (Sybing, 2022). La complétion de cette échelle par les participants se fait au moyen d'une échelle de Likert en 6 points symétriques allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Comme dans l'échelle originale, le point neutre n'a pas été inclus dans l'échelle proposée car il fait courir le risque d'agrèger les réponses des participants « qui ne comprennent pas l'énoncé (Bond & Fox, 2001), qui ne souhaitent pas participer (Wright & Masters, 1982) et les réponses qui peuvent impliquer une attirance égale pour l'accord et le désaccord indépendamment de sa formulation précise (DeVellis, 2003). » (Mahat, 2008, p., 84). L'échelle complète est présentée en Annexe 3.

L'indice de fiabilité de cette échelle s'avère satisfaisant ($\alpha = .91$) et un score moyen a été calculé ($M = 4.41$, $ET = 0.81$). Les corrélations entre les variables sont présentées dans le tableau 6.

Tableau 5

Statistiques descriptives et corrélations bivariées entre les principales variables

| | <i>M</i> (<i>ET</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 |
|---|---------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------|
| 1. Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive | 4.41 (0.81) | | | | | |
| 2. Valeurs de Dépassement de soi | 5.05 (0.52) | -.41 ^{***} | | | | |
| 3. Valeurs d'Affirmation de soi | 3.42 (0.80) | -.08 | -.18 ^{**} | | | |
| 4. Valeurs de Conservation | 4.32 (0.74) | -.03 | -.38 ^{***} | -.54 ^{***} | | |
| 5. Valeurs d'Ouverture au changement | 4.87 (0.63) | -.24 ^{***} | -.48 ^{***} | -.44 ^{***} | -.18 ^{***} | |
| 6. Expérience d'enseignement | - | -.14 ^{**} | -.03 | -.03 | -.09 ^t | -.00 |

Note. ^t $p < .10$, ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$.

2.2.1.2. Résultats

Analyse préliminaire

Une analyse de régression linéaire incluant les scores des valeurs d'ordre supérieur des enseignants (quatre variables continues), le genre des enseignants (codé -1 pour les hommes, +1 pour les femmes), le niveau d'enseignement (codé -1 pour les écoles primaires et +1 pour les collèges et les lycées), l'expérience d'enseignement (codée -1 pour les étudiants et les enseignants en formation et +1 pour les enseignants en formation) et l'ordre du questionnaire (codé -1 pour les enseignants qui ont commencé par le questionnaire sur les attitudes et +1 pour ceux qui ont commencé par le questionnaire sur les valeurs) a été réalisée. Les résultats indiquent que l'expérience d'enseignement est le seul facteur prédictif significatif, $B = -0.23$, $ES = .08$, $t(317) = -2.86$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.39, -0.07]. Ni le genre des participants, $B = 0.14$, $ES = .10$, $t(317) = 1.42$, $p = .15$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.05, 0.35], leur niveau d'enseignement, $B = -0.08$, $ES = .08$, $t(317) = -0.99$, $p = .32$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.24, 0.07], ou l'ordre de présentation du questionnaire, $B = 0.02$, $ES = .08$, $t(317) = 0.37$, $p = .71$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.12, 0.18], ne prédisent significativement les attitudes. Par conséquent, l'analyse principale a été effectuée en contrôlant uniquement la variance expliquée par l'expérience d'enseignement.

Analyse principale pré-enregistrée

Le modèle final comprenait cinq prédicteurs : le niveau de Dépassement de soi des enseignants, d'Ouverture au changement, d'Affirmation de soi et Conservation de soi des enseignants et enfin leur expérience d'enseignement. Les résultats indiquent que le niveau de Dépassement de soi des enseignants est positivement lié aux attitudes, $B = 0.61$, $ES = .09$, $t(320) = 6.37$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$, 95% CI [0.42, 0.80]. En outre, plus un enseignant adhère aux valeurs d'Ouverture au changement, plus il a tendance à exprimer des attitudes favorables à l'égard de l'éducation inclusive, $B = 0.19$, $ES = .08$, $t(320) = 2.34$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .01$, 95% CI [0.03, 0.35]. En ce qui concerne les valeurs d'Affirmation de soi, les résultats indiquent une relation négative significative, $B = -0.20$, $ES = .06$, $t(320) = -3.11$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.34, -0.07]. Enfin, contrairement à notre hypothèse, les résultats indiquent que les valeurs de Conservation ne semblent pas liées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, $B = -0.02$, $ES = .07$, $t(320) = -0.31$, $p = .75$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.15, 0.11]. L'expérience d'enseignement des participants était encore significativement liée à leurs attitudes, $B = -0.24$, $ES = .08$, $t(320) = -3.04$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.40, -0.08]. En d'autres termes, ces résultats confirment que plus les enseignants adhèrent aux valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement, plus ils semblent exprimer des attitudes positives à l'égard de l'éducation inclusive. En revanche, plus ils privilégient les valeurs d'Affirmation de soi, plus ils expriment des attitudes négatives à l'égard de l'éducation inclusive.

Analyse complémentaire

Les analyses précédentes permettent de mettre en évidence le lien entre les valeurs des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Cependant, comme l'a noté Schwartz (2009), deux individus peuvent avoir des scores similaires pour une même valeur mais, en fonction de leurs scores respectifs des autres valeurs de ces individus, cette même valeur pourrait dans le même temps avoir une priorité relative différente. Pour calculer cette importance relative, Schwartz et collaborateurs (2009, 2012) recommandent de calculer un score centré des valeurs. Pour ce faire il s'agit d'abord de calculer le MRAT, c'est-à-dire le Mean RATing of All Values, et ensuite de le soustraire à tous les scores bruts de valeurs. Ce calcul permet de centrer les scores de chacune des 10 valeurs de l'individu autour de la note moyenne des valeurs de cet individu.

Dans le formulaire de pré-enregistrement, nous avons prévu de reproduire l'analyse de régression précédente avec ces scores corrigés comme prédicteurs. Cependant, en raison

de la multicolinéarité¹⁷, seules des analyses corrélationnelles ont pu être réalisées. Les résultats indiquent que plus les participants donnent la priorité aux valeurs de Dépassement de soi (par rapport aux autres valeurs), plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont favorables, $r = .33, p < .001$. Dans le même ordre d'idées, plus les participants privilégient les valeurs d'Ouverture au changement par rapport aux autres valeurs, plus leurs attitudes sont favorables, $r = .13, p = .014$. En ce qui concerne la priorité accordée à l’Affirmation de soi et à la Conservation, les résultats indiquent, comme prévu, des corrélations négatives, $r_{SE} = -.31, p_{SE} < .001$; $r_{Co} = -.13, p_{Co} = .019$. En d'autres termes, plus les participants donnent la priorité à ces valeurs (par rapport aux autres valeurs), moins leurs attitudes étaient positives.

Analyse exploratoire

Conformément au formulaire de pré-enregistrement, une analyse exploratoire a été menée pour examiner les liens entre valeurs et attitudes pour chacune des trois dimensions des attitudes. Aucune hypothèse spécifique n'a été formulée pour cette analyse exploratoire. Une ANOVA à mesures répétées a été réalisée avec les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive comme facteur à trois niveaux (c'est-à-dire un niveau pour la dimension cognitive, un pour la dimension affective et enfin un pour la dimension comportementale) et les valeurs comme prédicteurs. Les résultats mettent en évidence un effet principal des dimensions des attitudes, $F(2, 642) = 254.72, p < .001$, indiquant que les participants expriment des attitudes plus positives sur la dimension comportementale ($M = 4.93, ES = .05$) que sur la dimension cognitive ($M = 4.51, ES = .05$) ou encore que sur la dimension affective des attitudes ($M = 3.80, ES = .05, \text{all } ps < .001$). De plus, l'analyse révèle que le lien entre les valeurs de Dépassement de soi et les attitudes varie selon les dimensions des attitudes considérées, $F(2, 642) = 11.82, p < .001$, de même que l'Ouverture au changement, $F(2, 642) = 3.95, p < .020$. Pour les valeurs de Conservation et celles d’Affirmation de soi, les interactions avec les dimensions des attitudes ne sont pas significatives, $F_{Cons}(2, 642) = 2.62, p_{Cons} = .073$; $F_{Aff}(2, 642) = 1.59, p_{Aff} = .20$.

Afin de comprendre plus précisément les interactions significatives impliquant le Dépassement de soi et l'Ouverture au changement, des analyses corrélationnelles entre ces valeurs d'ordre supérieur à chacune des trois dimensions des attitudes ont été réalisées. Les résultats (disponibles en Annexe 4) indiquent que l'ampleur des corrélations diffère légèrement

¹⁷ Elle se produit lorsqu'il y a une forte corrélation entre deux ou plusieurs variables indépendantes dans un modèle de régression. En d'autres termes, la multicollinéarité signifie que les variables indépendantes du modèle sont très fortement liées les unes aux autres, ce qui rend difficile l'interprétation des coefficients de régression.

selon les dimensions des attitudes. Ces résultats, bien qu'intéressants, sont cependant en dehors de l'objectif poursuivi par cette thèse et ne seront donc pas discutés, d'autant que des travaux supplémentaires seraient nécessaires.

2.2.1.3 Discussion

Cette première étude a été menée afin de tester l'existence d'une relation entre les valeurs personnelles et les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Nous soutenions l'idée que les valeurs personnelles des enseignants sont liées à leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Notre hypothèse générale a été partiellement validée. Les analyses montrent que plus les enseignants donnent du poids aux valeurs de Dépassement de soi ou d'Ouverture au changement, plus leurs attitudes sont positives à l'égard de l'éducation inclusive et, inversement, plus les enseignants donnent du poids aux valeurs d'Affirmation de soi, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont négatives. Contrairement à notre hypothèse, les valeurs de la dimension Conservation ne sont pas liées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

Ces résultats doivent cependant être interprétés avec prudence pour au moins deux raisons. Tout d'abord, cette étude était corrélationnelle et la taille de l'échantillon peut avoir été sous-estimée - étant donné la taille d'effet plutôt faible de certains prédicteurs. De plus, malgré l'anonymat complet de l'enquête visant à prévenir le biais de désirabilité sociale (Paulhus, 1991, Fisher, 1993), il est plausible que certains enseignants aient voulu produire une image d'eux-mêmes positive au regard du contexte et des normes sociales (Tournois et al., 2000). Cela peut avoir biaisé à la fois leurs attitudes auto-rapportées à l'égard de l'éducation inclusive et les valeurs personnelles et ce dans une direction favorable. Afin d'assurer la robustesse et de consolider ces premiers résultats, une réplication avec un échantillon plus large, une autre mesure des valeurs des enseignants et un contrôle de la désirabilité sociale des enseignants a été réalisée, c'est l'étude que nous présentons ensuite.

2.2.2. Étude 3 – Examen des liens entre valeurs personnelles des enseignants et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive en contrôlant la désirabilité sociale

L'éducation inclusive, génère peu de critiques explicites en raison des normes de bienséance et de la forte valorisation sociale du sujet (Lui et al., 2015). Cependant, comme toutes les enquêtes par questionnaire auto-rapportés, les mesures n'échappent pas à la désirabilité sociale. Ainsi, Lüke et Grosche ont par exemple montré en 2017 que les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive d'une population tout-venant varient selon l'entité porteuse du questionnaire proposé dans l'étude. Les participants ayant tendance à répondre plus favorablement quand c'est une université qui leur pose la question, en comparaison des

conditions dans lesquelles ce sont des organisations telles que des associations de défense de l'enfance. De la même manière, Tempel (2022) a mis en évidence que les réponses à des questionnaires d'attitudes à l'égard de l'éducation inclusive étaient plus favorables quand l'institution porteuse du questionnaire était supposément également favorable à l'éducation inclusive, mais également plus défavorables quand cette institution était ouvertement défavorable à l'éducation inclusive. Le positionnement supposé ou effectif des auteurs des questionnaires au sujet de l'éducation inclusive semble donc bien constitué un biais.

De plus, les individus ayant un score élevé de la désirabilité sociale ont tendance à éviter la désapprobation de leurs pairs et du groupe et vont davantage privilégier les valeurs liées à la conformité, à l'ordre, aux conventions sociales et à la préservation du statu quo (c'est-à-dire les valeurs de l'ordre supérieur de la Conservation), ainsi que les valeurs de Bienveillance et d'Universalisme (c'est-à-dire les valeurs de l'ordre supérieur de Dépassement de soi, Schwartz et al., 1997). Inversement les individus qui obtiennent un score faible en désirabilité sociale ne sont pas préoccupés de donner du poids à des valeurs dont la poursuite menace une telle approbation et valorisent principalement les valeurs d'Ouverture au changement (c'est-à-dire l'Hédonisme, la Stimulation, l'Autonomie) et des valeurs d'Affirmation de soi (c'est-à-dire le Pouvoir et la Réussite, Schwartz & al. 1997).

Au regard de ces éléments, nous avons donc choisi dans cette étude (dont le pré-enregistrement est disponible [ici](#)) d'ajouter une mesure de désirabilité sociale à celles de valeurs personnelles et d'attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

2.2.2.1 Méthode

Participants

Sur la base de nos résultats précédents, l'effet le plus faible était $f^2 = 0.011$. Afin d'avoir 80% de chances de reproduire cet effet s'il est réel, une analyse de puissance a priori a été réalisée avec Gpower 3.1. (Faul et al., 2007). Celle-ci a révélé que 538 participants sont nécessaires pour détecter un effet de petite taille avec une puissance statistique de .80. Notre étude pré-enregistrée a été envoyée à de nombreux enseignants dans le cadre d'un projet plus vaste comprenant deux autres études. Après un mois de collecte de données, l'ensemble de l'échantillon du projet a été divisé de manière aléatoire pour constituer les échantillons des différentes études. L'échantillon complet pour cette étude comprenait 540 enseignants, dont 13 n'ayant pas rempli toutes les informations sociodémographiques et qui ont été écartés de l'échantillon. L'échantillon final comprenait donc 527 participants : 378 étaient des enseignantes et 149 des enseignants. Cet échantillon comprenait 23 enseignants en formation initiale et 504 enseignants titulaires. Ces enseignants enseignaient principalement dans des collèges et des lycées (98,1%).

Matériel et Procédure

Comme dans l'étude 1, les enseignants ont d'abord été informés de l'objectif et de la procédure de l'étude, puis il leur a été demandé de donner leur consentement. Ils ont été informés qu'ils ne recevraient aucune compensation financière et que leur participation était volontaire. Une fois le consentement donné, les enseignants ont été invités à compléter les différentes mesures. À la fin du questionnaire, ils ont fourni des informations démographiques et ont pu lire un texte de debriefing présentant l'objectif du projet de recherche.

Valeurs personnelles. Pour cette étude, nous avons fait le choix d'une autre mesure et avons choisi un outil développé pour mesurer très brièvement chacune des dix valeurs spécifiques englobées dans quatre valeurs d'ordre supérieur : le Ten Item Values Inventory (TIVI, Sandy et al., 2016). Le TIVI est composé de courts portraits (par exemple « C'est très important pour cette personne d'aider ses proches. Il ou elle se soucie de leur bien-être ») auxquels les participants doivent se comparer en utilisant une échelle de Likert allant de 1 « pas du tout comme moi » à 6 « tout à fait comme moi ». Quatre scores ont ensuite été calculés pour les valeurs d'ordre supérieur. Pour le Dépassement de soi, le score combinait les moyennes de deux items ($\alpha = .53$, $M = 5.30$, $ET = 0.70$). Pour l'Ouverture au changement, le score combinait les moyennes de trois items ($\alpha = .54$, $M = 4.27$, $ET = 0.86$). Pour l'Affirmation de soi, le score combinait les moyennes de deux items ($\alpha = .56$, $M = 2.60$, $ET = 1.10$). Enfin pour les valeurs de Conservation, le score combinait les moyennes de trois items ($\alpha = .59$, $M = 3.97$, $ET = 1.06$). Il convient de noter que les coefficients de fiabilité sont médiocres, probablement en raison du faible nombre d'items pour chaque valeur d'ordre supérieur d'autant que les valeurs contenues dans chacune de ces valeurs d'ordre supérieur sont distinctes. L'interprétation des résultats sera donc faite avec précaution.

Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Une mesure courte à trois items, inspirée du MATIES (Mahat, 2008), a été conçue pour évaluer les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive. Pour cette mesure, les participants ont utilisé une échelle de Likert en cinq points allant de 1 « totalement en désaccord » à 5 « totalement d'accord » pour répondre aux questions portant sur les dimensions cognitive (1 item, « Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités. »), affective (1 item renversé, « Je suis mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire avec des élèves qui n'en ont pas. ») et comportementale (1 item « Je suis prêt à adapter mes leçons pour répondre aux besoins de tous les élèves, quelles que soient leurs capacités »). Le score d'attitudes correspond donc à la moyenne des scores des 3 items ($\alpha = .68$, $M = 3.48$, $ET = 0.93$).

Désirabilité sociale. Un bref outil de mesure de la dimension de gestion des impressions¹⁸ de la désirabilité sociale a été utilisé. Le KSE-G (Nießen et al., 2019) est un outil conçu pour évaluer la désirabilité sociale au regard de deux aspects : l'exagération des qualités positives (QP+) et la minimisation des qualités négatives (QN-). L'outil a été traduit en français. Les participants devaient répondre à une échelle composée de six items par exemple, « Parfois, je n'aide les gens que si j'espère obtenir quelque chose en échange ». Les participants devaient exprimer leur identification ou non à ces phrases en utilisant une échelle d'évaluation en cinq points allant de 1 « ne s'applique pas du tout à moi » à 5 « s'applique complètement à moi ». Trois items mesuraient l'exagération des qualités positives (QP+, $\alpha = .55$, $M = 3.78$, $ET = 0.59$) et trois items mesuraient la minimisation des qualités négatives (QN-, $\alpha = .57$, $M = 1.64$, $ET = 0.62$). Les coefficients de fiabilité interne sont également ici médiocres. Les statistiques descriptives et les corrélations d'ordre zéro des données actuelles sont présentées dans le tableau 6.

Tableau 6

Statistiques descriptives et corrélations bivariées entre les principales variables

| | <i>M (ET)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|----------------|---------|---------|---------|--------|---------|-------|
| 1. Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive | 3.48 (0.93) | | | | | | |
| 2. Valeurs de Dépassement de soi | 5.30 (0.70) | -.21*** | | | | | |
| 3. Valeurs d’Affirmation de soi | 2.60 (1.10) | -.01 | -.04 | | | | |
| 4. Valeurs de Conservation | 3.97 (1.06) | -.04 | -.16*** | -.19*** | | | |
| 5. Valeurs d’Ouverture au changement | 4.27 (0.86) | -.19*** | -.27*** | -.24*** | -.05 | | |
| 6. Genre | - | -.14** | -.12** | -.03 | -.04 | -.02 | |
| 7. Désirabilité sociale (Exagération des qualités positives) | 3.78 (0.59) | -.12** | -.24*** | -.04 | -.13** | -.18*** | -.09* |

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

¹⁸ Dans le contexte des mesures de désirabilité sociale, la gestion des impressions est une stratégie que les individus peuvent utiliser pour présenter une image socialement désirable d'eux-mêmes, même si cela ne correspond pas à leur attitude ou à leur comportement réel.

2.2.2.2. Résultats

Analyse principale pré-enregistrée.

Une régression linéaire incluant les scores des valeurs d'ordre supérieur des enseignants (quatre variables continues), les deux échelles de désirabilité sociale (deux variables continues), le genre des enseignants (codé -1 pour les hommes, +1 pour les femmes) et l'expérience d'enseignement (codée -1 pour les enseignants en formation initiale, +1 pour les enseignants titulaires) a été réalisée. L'analyse montre que le genre est significativement associé aux attitudes, $B = 0.28$, $ES = .08$, $t(518) = 3.19$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [0.10, 0.45], ce qui signifie que les enseignantes ont des attitudes plus positives envers l'inclusion que les enseignants. La dimension "exagération des qualités positives" (PQ+) est également associée de manière positive et significative aux attitudes des enseignants, $B = 0.14$, $ES = .07$, $t(518) = 2.08$, $p = .038$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.00, 0.28]. Les résultats indiquent que ni l'expérience d'enseignement des participants $B = -0.27$, $ES = .19$, $t(518) = -1.43$, $p = .151$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.65, 0.10] ni la désirabilité sociale regardant la minimisation des qualités négatives (QN-) ne prédisent significativement les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, $B = 0.08$, $ES = .06$, $t(518) = 1.28$, $p = .200$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.04, 0.21], ils ont donc été retirés du modèle final.

L'analyse principale a été menée sur un modèle final comprenant six prédicteurs : les niveaux de Dépassement de soi des enseignants, ainsi que les valeurs d'Ouverture au changement, de Conservation et d'Affirmation de soi, le genre des participants et la mesure de désirabilité sociale de l'exagération des qualités positives (PQ+). Les résultats concernant les valeurs personnelles ont indiqué que le niveau Dépassement de soi des enseignants est positivement lié à leurs attitudes, $B = 0.19$, $ES = .06$, $t(520) = 3.20$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .01$, 95% CI [0.07, 0.31]. Dans le même ordre d'idées, plus les enseignants adhèrent aux valeurs d'Ouverture au changement, plus ils ont tendance à être favorables à l'éducation inclusive, $B = 0.14$, $ES = .05$, $t(520) = 2.90$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .01$, 95% CI [0.04, 0.24]. Les valeurs de Conservation ne semblent toujours pas liées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, $B = -0.05$, $ES = .04$, $t(520) = -1.40$, $p = .161$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.13, 0.02]. Et, contrairement à notre hypothèse, les valeurs d'Affirmation de soi ne semblent pas liées aux attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive, $B = -0.00$, $ES = .04$, $t(520) = -0.05$, $p = .957$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.07, 0.07]. En ce qui concerne les autres prédicteurs, le genre des enseignants est toujours lié de manière significative aux attitudes, $B = 0.27$, $ES = .08$, $t(520) = 3.07$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .018$, 95% CI [0.09, 0.44]. La désirabilité sociale pour la dimension exagération des qualités positives PQ+ est également liée tendancielle aux

attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, $B = 0.13$, $ES = .06$, $t(520) = 1.92$, $p = .055$, $\eta_p^2 = .007$, 95% CI [-0.00, 0.26].

En d'autres termes, ces résultats confirment que plus les participants donnent de l'importance aux valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement, plus ils semblent exprimer des attitudes positives à l'égard de l'éducation inclusive. Ces résultats tendent également à confirmer qu'il n'y a pas de relation entre les valeurs de Conservation et les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, et qu'aucune conclusion ne peut être tirée concernant la relation entre les valeurs d’Affirmation de soi et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

Analyse complémentaire

Une analyse d'importance relative (RIA, Relative Importance Analysis) a été réalisée à l'aide du site RWA-Web (Tonidandel et Lebreton, 2015) pour partitionner correctement la variance allouée aux différents prédicteurs (Kraha et al., 2012 ; Tonidandel & Lebreton, 2011). La RIA résout ce problème en générant un ensemble de variables qui sont orthogonales les unes par rapport aux autres (Johnson, 2000). Les résultats de cette analyse sont résumés dans le tableau 7. En bref, les résultats indiquent que la combinaison des facteurs explique une partie de la variance ($R^2 = .088$). Les résultats de cette RIA ont confirmé que le prédicteur le plus contributif est la valeur de Dépassement de Soi (RS-RW (Rescale Relative Weight) =34,33%), suivi par l'Ouverture au changement et le genre, qui ont contribué de manière presque égale au modèle (RS-RW_{Ou} =28.37% ; RS-RW_{Gender}=20.95%) et enfin par la désirabilité sociale (RS-RW_{DS}=12.27%). Dans cette analyse, les valeurs d’Affirmation de soi reste non significatives, tout comme les valeurs de Conservation (tous les $ps > .06$). Ces résultats permettent de mieux comprendre comment chaque prédicteur contribue au modèle.

Tableau 7

Analyse des poids relatifs – étude 3

| Variable | β | p | RW | CI-L | CI-U | RS-RW (%) |
|-----------------------------------|---------|------|------|------|------|-----------|
| Genre | .29 | .002 | .018 | .002 | .047 | 20.95 |
| Valeurs de Conservation | -.06 | .161 | .003 | .000 | .018 | 3.48 |
| Valeurs de Dépassement de soi | .14 | .001 | .030 | .008 | .070 | 34.33 |
| Valeurs d’Affirmation de soi | -.00 | .957 | .000 | .000 | .000 | .05 |
| Valeurs d’Ouverture au changement | .13 | .004 | .024 | .004 | .060 | 28.37 |
| Desirabilité sociale (PQ+) | .08 | .055 | .010 | .000 | .037 | 12.27 |

Note: RW: Relative Weight (Poids Relatif), RS-RW: Rescale Relative Weight (Poids relatif corrigé). Facteur = Attitudes Toward Inclusive Education ($R^2 = .087, F[1,526] = 8.35, p < .001$)

2.2.2.3 Discussion

Cette étude visait à reproduire les résultats de l'étude précédente concernant les liens entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive en tenant compte du biais de desirabilité sociale. Le modèle intégrant ce biais a à nouveau mis en évidence la relation entre certaines valeurs personnelles et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Les relations entre les valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont à nouveau significatives, tandis que les liens entre attitudes et valeurs de Conservation, comme dans la première étude, sont non significatifs. De manière surprenante, l'étude n'a pas pu reproduire les résultats concernant les valeurs d’Affirmation de soi.

Cependant, l'étude présente certaines limites, notamment en ce qui concerne les mesures. La collecte des données s'est effectuée avec des versions beaucoup plus courtes des échelles de valeurs personnelles et d'attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, et les analyses de fiabilité associées semblent partiellement remettre en question la validité psychométrique des outils. Néanmoins, le fait que certaines des relations entre les valeurs personnelles et les attitudes envers l'éducation inclusive aient été reproduites avec des outils moins puissants pourrait également être perçu comme un point fort de ces résultats.

Ces deux études semblent confirmer l'effectivité des liens entre les valeurs et les attitudes à l'éducation inclusive, mais elles ne sont que corrélationnelles, ce qui constitue une

réelle limite et ne permet pas de conclure sur le sens de la relation entre les deux construits, c'est pourquoi à la suite de ces études, une étude expérimentale a donc été menée.

2.2.3. Étude 4 : Activation de valeurs et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

L'objectif de cette étude est de vérifier si les valeurs personnelles des enseignants ont bien un effet sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Nous supposons qu'une manipulation des valeurs des participants pourrait exercer une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. En nous appuyant sur la théorie du changement des valeurs (Bardi & Goodwin, 2011) et sur les éléments de la littérature convoqués précédemment, nous faisons l'hypothèse que l'activation (c'est-à-dire la mise en avant) de valeurs liées positivement aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (c'est-à-dire les valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement) conduiront à des attitudes plus positives qu'une condition contrôle dans laquelle aucune valeur n'est activée. À l'inverse, nous supposons que l'activation de valeurs spécifiques liées ou non aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (c'est-à-dire les valeurs d'Affirmation de soi et les valeurs de Conservation) conduiront à des attitudes plus négatives qu'en condition contrôle.

2.2.3.1. Méthode

Participants

Comme indiqué dans le formulaire de pré-enregistrement (disponible [ici](#)) une analyse a priori de l'effet effectuée avec G*power 3.1 (Faul et al., 2007) a révélé qu'une taille d'échantillon comprise entre 395 participants (pour une puissance ciblée de .80) et 610 participants (pour une puissance ciblée de .95) devrait permettre de détecter un effet faible à moyen. Notre objectif était d'obtenir un nombre de participants compris dans cet intervalle. Par conséquent, des enseignants de diverses régions de France ont été invités par courriel à remplir notre questionnaire au cours du second semestre de l'année scolaire 2019-2020. Les participants ont été contactés via des réseaux sociaux bien connus, dans des groupes dédiés exclusivement aux professionnels de l'éducation, et via les réseaux personnels des chercheurs. Après six semaines de collecte de données, 474 enseignants avaient participé à l'étude, mais 19 d'entre eux n'avaient pas rempli toutes les données sociodémographiques, et 9 d'entre eux n'avaient pas complété les tâches de la manipulation selon les instructions données, ces 28 participants ont donc été exclus de l'échantillon final. Une détection des outliers sur la variable principale (c'est-à-dire les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive) a été menée à l'aide de la méthode de la déviation absolue sur la médiane (Median Absolute

Deviation, MAD, Leys, 2013). Deux participants avaient un score d'attitudes inférieur au seuil de 3 fois la MAD choisi pour l'étude, ils ont donc également été écartés. L'échantillon final comprend donc 444 participants (49 hommes, 387 femmes et 8 non-binaires ; $M_{\text{age}} = 40,4$, $ET = 9,17$). Vingt-huit des participants sont des aspirants enseignants et enseignants en formation initiale, les 416 autres sont des enseignants en poste et titulaires. Ces derniers ont une expérience moyenne de 14,3 ans ($ET = 8,94$) et enseignent principalement dans le premier degré (60,6%). Enfin, en ce qui concerne le type de poste, 53 participants sont des enseignants spécialisés, et 366 des enseignants dits « ordinaires ».

Matériel et procédure

Comme indiqué ci-dessus, les participants ont reçu un courriel les informant de l'objectif de l'étude ainsi que de la manière dont elle serait menée. Le lien vers l'étude donné dans le courriel les menait ensuite à une plateforme LimeSurvey. Les participants étaient ensuite invités à donner leur consentement et informés que leur participation était volontaire, qu'ils pouvaient quitter l'étude sans conséquence et qu'ils ne recevraient aucune compensation financière pour leur participation. Une fois le consentement donné, les participants ont été assignés aléatoirement à l'une des cinq conditions expérimentales décrites dans la partie suivante. Ils ont ensuite complété à l'échelle des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et les données sociodémographiques avant d'accéder à une page de debriefing de l'étude.

Les participants étaient donc répartis aléatoirement dans l'une de ces cinq conditions expérimentales d'activation de valeurs : Dépassement de soi, Ouverture au changement, Affirmation de soi, Conservation, et Contrôle. Dans chaque condition expérimentale, les participants ont dû accomplir plusieurs tâches parfaitement symétriques entre les conditions (la totalité des conditions expérimentales est présentée en Annexe 5). Si chacune des 4 conditions de valeurs prenait appui sur une dimension bien spécifique de la théorie des valeurs de Schwartz (1992), la condition contrôle traitait du confort matériel dans l'exercice du métier d'enseignant.

Première tâche. Dans cette première tâche (Figure 8), les participants devaient lire un court texte traitant spécifiquement d'une dimension spécifique de valeurs. Le titre indique clairement le nom de la valeur. Cette étape constitue donc une première activation de la valeur (amorçage passif). Dans le texte présenté, des mots relatifs à la profession d'enseignant sont explicitement mentionnés, ainsi que des mots mentionnant les élèves afin de favoriser « l'identification » des sujets (la cible de l'échantillon est en effet la population des enseignants). Les textes sont basés sur les définitions des valeurs de Schwartz (dans sa publication en français de 2006). La structure des phrases n'a pas été modifiée par rapport

aux définitions de Schwartz, seule une légère adaptation de quelques mots a été pensée afin que chaque définition de valeurs soit bien reconnue comme une instanciation typique du cadre professionnel des enseignants. Afin d'assurer la lecture et de contribuer plus efficacement au processus d'activation, il est ensuite demandé au participant d'écrire les mots mémorisés et/ou considérés comme importants.

Figure 8

Première tâche de la manipulation – exemple en condition Affirmation de soi

Valeurs d'affirmation de soi

1/ Veuillez, s'il vous plaît, lire ce texte et en retenir quelques mots qui vous semblent importants.

Différentes études ont montré que les enseignant-e-s français-es (de la maternelle au lycée) expriment régulièrement des valeurs dites d'**affirmation de soi** qui sont importantes pour le bien-être et l'épanouissement professionnel. Ces valeurs, définies par Schwartz en 1992, sont au nombre de trois et se définissent de la manière suivante :

- Les valeurs de **réussite** renvoient au succès personnel obtenu grâce à l'expression de compétences socialement reconnues. Elles proviennent de la nécessité pour les individus d'être et d'apparaître comme compétents. Les enseignant-e-s peuvent notamment exprimer ces valeurs de réussite dans la mise en œuvre d'activités à la fois ambitieuses et efficaces, gages de succès pour eux-mêmes et leurs élèves.
- Les valeurs de **pouvoir** traduisent la volonté d'avoir à la fois un statut social prestigieux et de l'influence sur autrui. Elles viennent du fonctionnement des institutions sociales nécessitant des hiérarchies entre les individus. En classe, les enseignant-e-s peuvent signifier leur attachement à ces valeurs de pouvoir par la mise en avant de statuts différenciés entre élèves et enseignants.

2/ Listez ici s'il vous plaît les mots ou expression qui vous ont semblé importants dans le texte précédent.

.....

.....

.....

.....

-

Deuxième tâche. Cette deuxième tâche (présentée dans la Figure 9) prenait appui sur deux facilitateurs de la théorie du changement de valeurs ; l'amorçage et l'identification. Tout d'abord l'amorçage présentant les valeurs par le biais d'une liste d'actions courantes des enseignants. L'objectif de cette liste était que les participants cochent un maximum de propositions – qui sont volontairement usuelles dans le métier d'enseignant, pour que les participants puissent s'identifier à la population cible de l'étude : les enseignants. Comme dans la méthodologie de Amit et collaborateurs. (2010), les items étaient conçus pour susciter un accord fort, augmentant ainsi temporairement la perception de soi comme attribuant une grande importance à ces valeurs. Nous supposons donc que les enseignants pouvaient en conclure qu'ils attachaient une grande importance aux différentes valeurs énoncées.

Figure 9

Deuxième tâche de la manipulation – Exemple en condition Conservation

| |
|--|
| <p><u>3/Est-ce que vous aussi, comme la majorité des enseignants, vous exprimez ces valeurs dans votre métier ? Merci de cocher les phrases si elles s'appliquent à vous en tant qu'enseignant-e.</u></p> <p><input type="checkbox"/> Je pense que les valeurs de conservation sont importantes dans mon métier d'enseignant-e.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est important pour moi de me sentir en sécurité dans mon métier.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est important pour moi de respecter les traditions du métier d'enseignant-e.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est important que les élèves se conforment aux attendus de l'école ou de l'établissement.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est important pour moi de maintenir un cadre sécurisant en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est important pour moi que les programmes véhiculent un socle culturel hérité du passé.</p> <p><input type="checkbox"/> C'est important pour moi que l'obéissance soit attendue au sein des groupes et de l'établissement.</p> <p><input type="checkbox"/> Dans la mesure du possible, j'essaie de maintenir le même cadre de travail au fil des ans, quelques soient les circonstances.</p> <p><input type="checkbox"/> Dans la mesure du possible, il semble essentiel que les membres d'une même équipe partagent les mêmes idées.</p> <p><input type="checkbox"/> Dans la mesure du possible, un certain ordre social me semble nécessaire à l'école.</p> <p><input type="checkbox"/> J'apprécie que les élèves fassent preuve de politesse.</p> <p><input type="checkbox"/> Je me montre humble et poli dans l'exercice de mes missions d'enseignant-e.</p> <p><input type="checkbox"/> J'ai besoin de ne pas me sentir isolé-e dans l'exercice de mes missions d'enseignant-e.</p> |
|--|

Troisième tâche. Cette tâche (présentée à la Figure 10) visait à mettre en œuvre le maintien de la cohérence, en invitant le participant à reprendre les éléments qui étaient importants pour lui dans l'expression de ces valeurs spécifiques (en s'inspirant ou non des tâches précédentes). Puisque nous supposons que le participant aurait adhéré à de nombreuses propositions de la deuxième tâche, il arriverait à la conclusion qu'il valorisait effectivement ces valeurs dans son travail et afin de maintenir une certaine forme de cohérence interne et se justifierait en prenant appui sur ces valeurs, s'auto-persuadant en quelque sorte qu'elles étaient importantes. En complément la tâche demandait d'écrire un texte dont les instructions ne laissaient place qu'à l'adhésion.

Figure 10

Troisième tâche de la manipulation – Exemple en condition Dépassement de soi

4/ Expliquez en quelques mots en quoi ces valeurs de dépassement de soi sont importantes dans votre métier d'enseignant-e ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ainsi, dans cette manipulation, les 3 tâches à accomplir par le participant proposent l'utilisation de 4 des 5 facilitateurs du changement de valeurs (amorçage, identification, maintien de la cohérence, et persuasion). A la suite de cette manipulation expérimentale, le logiciel proposait le questionnaire relatif à la mesure principale les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

Mesure des Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

Les participants ont complété le MATIES en 18 items (Mahat, 2008). L'analyse de fiabilité était satisfaisante ($\alpha = .89$) et un score moyen a été calculé ($M = 4.32$, $ET = 0.77$).

2.2.3.2. Résultats

Analyses pré-enregistrées

Comme présenté dans le formulaire de pré-enregistrement, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée. Le modèle incluait comme facteur les cinq conditions expérimentales (codées 1 pour la condition Ouverture au changement, 2 pour la condition Dépassement de soi, 3 pour la condition Affirmation de soi, 4 pour la condition Conservation et 5 pour la condition Contrôle). L'analyse montre que l'effet de la condition expérimentale sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive n'était pas significative, $F(4, 439) = 0.26$, $p = .89$, $\eta_p^2 = .05$. Il n'y a donc pas de différences significatives entre les conditions, les résultats ne vont donc pas dans le sens des hypothèses posées.

Analyse exploratoire

Au regard des travaux sur la typicité des valeurs (Hanel et al., 2017 ; Maio et al., 2009), nous avons choisi d'aller au-delà du pré-enregistrement en nous intéressant à la mesure dans laquelle la mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des participants pourrait varier relativement à la mesure dans laquelle ils adhéraient aux valeurs exprimées dans la condition expérimentale. En effet, nous avons supposé que, du point de vue des participants, toutes les valeurs n'étaient probablement pas équivalentes. Il est en effet certain qu'il existe des différences inter-individuelles de valeurs dans la population enseignante car il en existe dans la population générale (Schwartz, 1992). Nous avons donc émis l'hypothèse a posteriori que l'induction expérimentale pouvait susciter une adhésion variable aux phrases présentant des instanciations de valeurs typiques (Tâche 2). Nous supposons en effet que l'effet de la condition pourrait être plus fort pour les participants qui auraient plus largement soutenu le discours - c'est-à-dire les participants qui auraient fortement adhéré aux instanciations de valeurs - que pour les enseignants ayant moins adhéré aux instanciations de valeurs. Nous avons donc effectué une analyse supplémentaire en intégrant au modèle le pourcentage d'adhésion¹⁹ aux différentes phrases présentant les instanciations de valeurs ainsi que l'effet d'interaction entre la condition et ce pourcentage d'adhésion.

Les résultats de l'ANOVA mettent en évidence que la condition n'a pas d'effet $F(4, 434) = 0,76$, $p = 0,54$, $\eta_p^2 = 0,00$ de même que l'adhésion aux valeurs présentées, $F(1,434) = 0,44$, $p = 0,5$, $\eta_p^2 = 0,00$. En revanche, l'analyse d'interaction confirme que les effets de la condition semblent varier en fonction de l'adhésion aux valeurs instanciées de la tâche 2, $F(4, 434) = 5.62$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,04$.

¹⁹ Les pourcentages entre les conditions diffèrent car une erreur s'est glissée dans notre protocole et une des conditions avait une phrase à cocher de moins que les autres.

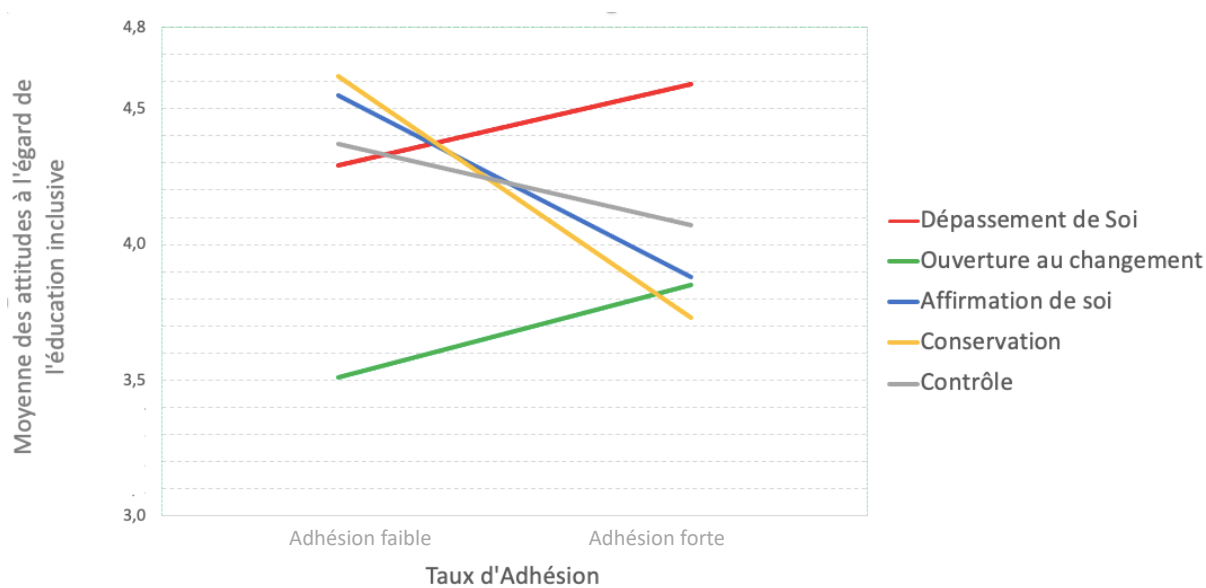
Ainsi, pour ceux qui ont faiblement adhéré comme pour ceux qui ont fortement adhéré, il y a bien un effet de la condition qui est significatif (cette interaction est représentée dans la figure 11) et même si les comparaisons à la condition contrôle ne sont pas significatives, les résultats pour les participants qui ont fortement adhéré - c'est-à-dire ceux dont la moyenne d'adhésion se situe à plus de 1 écart-type au-dessus de la moyenne de participants - $F(4, 434) = 2,93, p = 0,02, \eta_p^2 = 0,02$, vont, du moins au niveau descriptif, dans le sens de notre hypothèse. Ce pattern est inversé pour ceux qui ont faiblement adhéré – c'est-à-dire ceux dont la moyenne d'adhésion se situe à plus de 1 écart-type au-dessous de la moyenne de participants - $F(4, 434) = 2,92, p = 0,02, \eta_p^2 = 0,02$.

De plus, l'étude des liens entre l'adhésion à la valeur promue dans la condition sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive en fonction de la valeur promue, révèle qu'il n'y a pas de lien dans la condition contrôle, c'est-à-dire que l'adhésion aux valeurs de la condition contrôle n'est pas associée aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Pour les conditions de valeurs d'Ouverture au changement, $B = 0.21, SE = .15, t(434) = 1.43, p = 0,15, \eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.08, 0.51] et de Dépassement de soi, $B = 0.17, SE = .14, t(434) = 1.23, p = .10, \eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.10, 0.45] il y a bien un lien positif significatif. Autrement dit, plus ils ont adhéré aux valeurs de ces conditions expérimentales, plus leurs attitudes sont favorables. En revanche pour la condition des valeurs de Conservation, $B = -0,32, SE = .20, t(434) = -1,64, p = .10, \eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.72, 0.06] et des valeurs d’Affirmation de soi, $B = -0.14, SE = .16, t(434) = -0,91, p = .36, \eta_p^2 = .02$, 95% CI [-0.46, 0.17], il y a bien un lien significatif négatif. Autrement dit, plus ils ont adhéré à la promotion de ces valeurs dans ces conditions, moins leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont favorables.

En d'autres termes, plus les enseignants adhèrent aux valeurs mises en avant dans la condition expérimentale, plus l'effet attendu de la condition sur leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive semble se produire. Ainsi, plus ils adhèrent aux valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement présentées dans la condition expérimentale, plus ils ont des attitudes favorables. Et plus ils adhèrent aux valeurs d’Affirmation de soi et de Conservation présentées dans la condition expérimentale, moins ils ont des attitudes favorables. En somme, bien que certains des résultats ne soient pas statistiquement significatifs, il semble que l'effet de la condition expérimentale ne soit pas nul.

Figure 11

Adhésion aux valeurs de la condition expérimentale et attitudes

**2.2.3.3. Discussion**

Cette étude avait pour but d'investiguer l'existence d'un lien de causalité entre valeurs et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive par l'activation de valeurs bien spécifiques. Les valeurs étant ici présentées au niveau des valeurs abstraites (Maio, 2010, voir également dans ce chapitre) mais également présentées dans leur forme instanciée faisant donc, dans le cadre de notre étude, spécifiquement référence au domaine de l'école. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'activation de valeurs positivement liées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (i.e., valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement) pourrait les améliorer tandis qu'une activation de valeurs négativement liées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (i.e., valeurs d'Affirmation de Soi et valeurs de Conservation) pourrait au contraire les détériorer, cela par rapport à une condition dans laquelle aucune valeur n'est activée. Les résultats de l'analyse principale ne vont pas dans le sens de ces hypothèses. Cependant, une analyse complémentaire montre que d'une part, plus les enseignants adhèrent aux valeurs Dépassement de soi et d'Ouverture au changement présentées dans la condition expérimentale, plus les attitudes qu'ils expriment sont positives et d'autre part, plus ils adhèrent aux valeurs d'Affirmation de soi et de Conservation présentées dans la condition expérimentale, plus leurs attitudes sont négatives. La manipulation

expérimentale semble donc avoir fonctionné, mais de nombreuses limites nous semblent pouvoir contribuer à la discussion de ces résultats.

Il convient de rappeler que cette étude n'avait pas pour objet une modification durable des valeurs des enseignants, ce qui a conduit à deux choix méthodologiques. Tout d'abord, nous n'avons pas mesuré les valeurs des enseignants en pré-test puis en post-test. De fait la présence ou non des valeurs en mémoire ou de leur accessibilité en mémoire chez les enseignants n'a pas été vérifiée. Or pour qu'une activation soit efficace, cette présence en mémoire - ou accessibilité - est une condition essentielle préalable (Wojciszke, 1989). Nous aurions certes pu mesurer les valeurs initiales, mais cette mesure aurait probablement activé les valeurs personnelles, ajoutant du bruit à la manipulation expérimentale. De plus, il est possible que les valeurs instanciées soient entrées en conflit avec les hiérarchies de valeurs personnelles des participants – par conflit de valeurs, nous entendons un assemblage de valeurs opposées ou orthogonales au regard du circumplex de Schwartz. A posteriori il nous semble en effet qu'une mesure des valeurs personnelles, à bonne distance temporelle aurait pu être menée, mais elle aurait très certainement hautement compliqué la collecte de nos données.

Ensuite, ce choix de ne pas tenter de modifier durablement les valeurs des enseignants nous a conduit à privilégier une manipulation courte et unique, provoquant peut-être finalement bien peu de variance des valeurs.

D'autres limites émergent également. En effet, les valeurs ont ici été présentées premièrement à un niveau abstrait, puis deuxièmement à un niveau instanciation (voir développements dans ce chapitre), ce qui intuitivement a pu compliquer le traitement du message par les participants. Il serait également envisageable que valeurs abstraites et valeurs instanciées n'aient pas été associées aux valeurs spécifiques desquelles elles émanaient même s'il semble que la capacité à rattacher les instanciations de valeurs à leur valeur abstraite soit largement partagée (Maio et al., 2009). Enfin, les instanciations de valeurs proposées - bien qu'elles aient été construites par des chercheurs ayant eux-mêmes une expérience d'enseignement – n'ont peut-être pas été assez signifiantes pour les participants, même si l'analyse complémentaire montre qu'une forte adhésion à certaines des valeurs positivement liées aux attitudes est bien corrélée à des attitudes plus favorables.

2.3. Discussion des études présentées dans ce chapitre

Dans ces études, nous avons souhaité tester l'existence d'un lien entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, puis devant l'effectivité du lien, nous avons choisi de tester la causalité de la relation. Nous avons émis

l'hypothèse qu'il pouvait exister une relation entre les valeurs personnelles exprimées par les enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Plus précisément, nous avons proposé que les valeurs de Dépassement de Soi et d'Ouverture au changement puissent être positivement liées aux attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive, car elles mettent l'accent, entre autres, sur le bien-être et la tolérance, mais également des motivations soutenant le changement. Inversement, nous avons suggéré que les valeurs d’Affirmation de soi et de Conservation seraient négativement liées aux attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive, parce qu'elles incorporent des idées et des motivations qui sont moins cohérentes avec celles soutenues en filigrane par l'éducation inclusive. Nos résultats soutiennent en partie ces hypothèses. Plus précisément, ils mettent en évidence que plus les enseignants donnent du poids aux valeurs de Dépassement de soi, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives (études 2 et 3). Cela pourrait s'expliquer par le fait que la mise en œuvre d'une école inclusive, où chacun a sa place pour s'épanouir pleinement, nécessite l'expression de comportements de soutien ainsi qu'un intérêt porté au bien-être d'autrui qui sont les principales motivations véhiculées par ces valeurs (Schwartz, 2006 ; Wach & Hammer, 2003). De même, plus les enseignants souscrivent aux valeurs d'Ouverture au changement - démontrant une volonté de contrôler ou de maîtriser leur vie et de vivre une vie stimulante, créative et pleine de défis - plus leurs attitudes envers l'éducation inclusive sont positives (études 2 et 3). Et de la même manière, plus ils adhèrent à ces valeurs et à celles de Dépassement de soi, plus leurs attitudes sont positives (étude 4). Ce qui est cohérent avec la mise en place de l'éducation inclusive qui est un challenge sans cesse renouvelé en fonction des besoins éducatifs particuliers des élèves et qui nécessite une bonne dose de créativité pour penser et mettre en œuvre les réponses pédagogiques adaptées.

Les résultats concernant les valeurs d’Affirmation de soi sont moins clairs et rendent saillants un certain nombre de questions clés. Ainsi les résultats de la première étude indiquent que l'adhésion à des valeurs d’Affirmation de soi inciterait les enseignants à exprimer des attitudes plus négatives envers de l'éducation inclusive, alors que ce lien n'est pas retrouvé dans la seconde étude. Cependant, plus les enseignants adhèrent à ces valeurs dans la troisième étude, plus leurs attitudes sont défavorables. Ce manque de cohérence questionne car l'éducation inclusive implique un réel changement et remet en question les pratiques et les habitudes des enseignants (Ferguson, 2008 ; Moberg et al., 2019), un défi qui pourrait être perçu comme une menace pour le Pouvoir et la Réussite (c'est-à-dire les deux valeurs d’Affirmation de soi). L'utilisation d'outils différents et de protocoles différents entre les 3 études pourrait expliquer ces résultats contradictoires. Des investigations supplémentaires doivent être menées pour clarifier la raison exacte de cette divergence de résultats entre les études.

Enfin, en contradiction avec certaines de nos hypothèses, nos résultats montrent qu'il n'y a pas de relation entre les valeurs de Conservation et les attitudes à l'égard de l'éducation

inclusive. Ce résultat est également quelque peu surprenant, étant donné que les valeurs de Conservation expriment des motivations qui sont clairement en contradiction avec les changements que l'éducation inclusive exige, changements qui sont bien loin du maintien d'une certaine forme de statu quo. Cette absence de relation nous semble pouvoir provenir du fait que l'éducation inclusive, malgré quelques désaccords, génère peu de critiques explicites en raison de sa forte valorisation sociale et du fait qu'elle n'appelle que l'expression de consensus et de normes sociales évidentes (Lui et al., 2015). Bien que Bardi et Schwartz (2003) aient constaté que la pression normative affaiblissait la relation entre les valeurs et le comportement, il est possible que cette même pression ait conduit certains enseignants à mésestimer (et probablement à surestimer) leurs valeurs de Conservation, ce qui aurait pu avoir un effet sur les liens entre ces valeurs et les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Cette hypothèse explicative est à soigneusement considérer, d'autant que les résultats de la troisième étude présentée dans ce chapitre suggèrent bien que plus les enseignants adhèrent aux valeurs de Conservation présentées dans la condition expérimentale, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont défavorables.

Dans l'ensemble, certaines limites peuvent être soulignées. Premièrement, les valeurs sont des structures cognitives qui doivent être activées afin d'affecter les informations, les comportements et les attitudes (Verplanken et Holland, 2002), et qui peuvent être déclenchées par des indices contextuels, ce qui peut suggérer qu'elles devraient être mesurées en tenant compte du contexte. En effet, il est probable que les enseignants exerçant dans des environnements qu'ils reconnaissent comme favorables à l'éducation inclusive soient plus souvent mis face à des valeurs également favorables et inversement dans des environnements reconnus comme défavorables.

En conclusion de ce chapitre, les études exposées ont rempli le premier objectif de cette thèse, c'est-à-dire étudier le lien entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Pris ensemble, ces résultats suggèrent que les valeurs personnelles des enseignants peuvent plausiblement être intégrées dans la constellation de facteurs connus pour influencer les attitudes des enseignants (Avramidis et al., 2002), et plus précisément ceux liés aux enseignants eux-mêmes.

Cependant, au fil de ces études, la pertinence de se centrer sur l'étude des valeurs appliquées à la situation professionnelle des enseignants tout en restant dans le cadre théorique des valeurs personnelles qui sont trans-situationnelles nous est apparue questionnable. En effet même si les valeurs personnelles transcendent les situations, il est possible de se demander si elles s'expriment bien, pour les enseignants, suivant le même pattern s'ils sont interrogés pour eux-mêmes ou s'ils sont interrogés dans le cadre spécifique de leur profession. De plus, prenant en compte que les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont influencées par des éléments du contexte (Avramidis & Norwich,

2002 ; Boer et al., 2011) et que l'école inclusive - comme évoqué en filigrane à plusieurs reprises depuis le début de l'écrit – est porteuse de valeurs plutôt clairement et consensuellement identifiées : bienveillance, universalisme, justice sociale (Fortier et al., 2018, Prud'homme, 2017), nous nous demandons maintenant si les valeurs véhiculées par le système éducatif lui-même pourraient, elles aussi, influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Étudier ce point précis est le deuxième objectif de cette thèse et sera développé au chapitre suivant.

Chapitre 4 – Valeurs du système éducatif et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

Les enseignants expriment leurs valeurs dans leur enseignement quotidien et leur gestion de classe (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Celles-ci influencent leurs stratégies pédagogiques (Chen & Ennis, 1996) mais également, comme nous l'avons vu, leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Au sein du système éducatif, des valeurs sont également véhiculées par d'autres membres de l'institution scolaire comme les personnels administratifs, les directeurs, les principaux ou proviseurs (Pang, 1996) et exprimées plus largement encore, à travers la culture organisationnelle de l'institution scolaire (Cheng, 1993 ; Torres, 2022). Cette culture serait d'ailleurs un déterminant significatif de la réussite ou non des pratiques inclusives (Berzina, 2010). En effet, si celle-ci promeut la mise en place de l'éducation inclusive, en véhiculant par exemple des valeurs en accord avec cette politique (comme l'équité ou la justice sociale, Prud'homme et al., 2017), les enseignants sont plus susceptibles de se sentir soutenus et donc plus susceptibles de s'engager dans des pratiques inclusives dans leurs classes (Parker et al., 2006). Ainsi, si cette culture a une influence positive sur les intentions comportementales des enseignants, il est plus que probable qu'elle ait également un rôle sur leurs attitudes. Comprendre l'influence des valeurs promues par le système éducatif sur les attitudes des enseignants envers l'éducation inclusive est donc un objectif important de cette thèse.

Dans ce chapitre, nous définissons dans un premier temps le concept de culture organisationnelle et notamment une de ses principales composantes que sont les valeurs organisationnelles. Nous verrons ensuite que ces dernières se distinguent bien des valeurs personnelles des enseignants, notamment dans leur taxonomie, sans pour autant être totalement différentes. En effet, valeurs personnelles et organisationnelles sont bien toutes deux l'expression de motivations humaines et partagent les mêmes cadres théoriques (Bilsky & Jehn, 2002). Suite à la présentation de ces éléments, l'hypothèse générale selon laquelle les valeurs organisationnelles du système éducatif ont une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sera testée dans différentes études. La première aura pour objectif de vérifier si les termes « école » et « école inclusive » conduisent à la même perception de valeurs organisationnelles par les enseignants, nous permettant ainsi de vérifier si le système éducatif est bien, du moins sur le plan des valeurs organisationnelles, identifié comme une seule entité. La seconde testera le lien entre valeurs organisationnelles du

système éducatif perçues par les enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Et enfin, la dernière testera ce même lien, de manière expérimentale.

1. Culture et valeurs organisationnelles

La culture organisationnelle se définit comme un ensemble de cognitions partagées par les différents membres d'une organisation (Bilsky et Jehn, 2002). Ainsi, elle permet de distinguer une organisation particulière d'une autre (Rousseau, 1990). Elle fonctionne de manière inconsciente pour résoudre les problématiques d'une organisation (Schein, 2004) et est le reflet de ses valeurs (O'Reilly et al., 1991). Règne-t-il la même culture organisationnelle au sein des tribunaux judiciaires d'une grande ville ou au sein d'une petite exploitation maraîchère nichée dans les confins d'une vallée ? Il est tout à fait probable que non. De même, pour resserer au contexte de l'enseignement, règne-t-il la même culture organisationnelle dans les grands établissements des quartiers huppés de Paris que dans une petite école de village de seulement 2 classes ? Probablement pas non plus. Mais qu'entend-on vraiment par culture organisationnelle ?

1.1. Comment définir la culture organisationnelle ?

Pour Schein (1985), la culture organisationnelle peut être vue comme un modèle d'hypothèses, de valeurs et de normes partagées au sein de l'organisation et reconnues pertinentes par ses membres pour résoudre les problèmes rencontrés. Pour Azhar (2003), celle-ci est constituée de suppositions sur la réalité qui proviennent de l'expérience d'un individu, en somme des croyances et de suppositions sur les idéaux qui sont souhaitables et méritent d'être poursuivis, c'est-à-dire les valeurs. Tandis que pour Rousseau (1990) les composantes de la culture organisationnelle sont les normes et les valeurs qui font référence à des idées communes sur les objectifs poursuivis par les organisations. Les normes sont étroitement liées aux valeurs dans la mesure où elles rendent explicites les modèles de comportement (Chatman, 1989).

Au regard de ces quelques définitions, la culture organisationnelle peut ainsi être entendue comme un ensemble d'hypothèses, de croyances et de valeurs ayant pour objectif de contribuer à l'environnement social et psychologique unique d'une organisation (Schein, 1992) et de guider les comportements individuels des membres de celle-ci (O'Reilly et al., 1991).

Il est à noter que si toutes les définitions de la culture organisationnelle ne s'entendent pas précisément sur les différentes composantes de celles-ci, il apparaît toutefois clairement que les valeurs communes aux individus d'une organisation, c'est-à-dire les valeurs organisationnelles, en sont une composante. Elles ne sont pas les homologues de cette

culture organisationnelle même si dans les recherches, elles servent souvent de substituts à celle-ci (O'Reilly et al., 1991).

1.2. Ce que sont les valeurs organisationnelles

Bien que le cadre conceptuel des valeurs organisationnelles puisse être rapproché de celui de la Théorie Universelle des Valeurs de Schwartz (1992 ; Bilsky & Jehn, 2002), valeurs personnelles et valeurs organisationnelles ne sont pas identiques. En effet, contrairement aux valeurs personnelles, qui transcendent les actions spécifiques et les situations (Schwartz, 1992), les valeurs organisationnelles ne sont quant à elles pas trans-situationnelles car elles se limitent à l'environnement organisationnel. Ces valeurs fournissent ainsi une justification élaborée des activités de l'organisation et des comportements attendus au sein de celle-ci (Enz, 1988). Elles reflètent donc les valeurs intrinsèques de cette organisation (O'Reilly et al., 1991).

1.2.1. Définition des valeurs organisationnelles

S'il semble clair que les valeurs organisationnelles influencent l'interprétation des questions stratégiques (Bansal, 2003) ou encore les choix stratégiques et leur mise en œuvre (Pant & Lachman, 1998) suscite un manque de consensus quant à leur conceptualisation, leur définition (Bourne & Jenkins, 2013 ; Dose, 1997 ; Rohan, 2000) et même leur taxonomie, notamment en raison de leur caractère relativement abstrait (Ma, 2009). Selon cet auteur, les études au sujet des valeurs organisationnelles permettent cependant de faire émerger quatre points utiles pour mieux cerner le concept.

Premièrement, **les valeurs organisationnelles reflètent les objectifs de l'organisation**. En effet, elles représentent une forme de consensus concernant les valeurs qu'un groupe social ou une organisation considère comme importantes pour ses objectifs et le bien-être collectif (Schwartz & Bilsky, 1987 ; Williams, 1960). Elles constituent donc en quelque sorte le positionnement éthique de l'organisation considérée (Bourne & Jenkins, 2013 ; Finegan & Theriault, 1997) et intègrent des orientations passées, présentes et futures (Bourne & Jenkins, 2013). Ainsi les valeurs organisationnelles fonctionnent comme un guide pour l'organisation (Williams, 2002) et traduisent des objectifs, des croyances et des symboles exprimés au sein de celle-ci (Wiener, 1998). Rokeach (1979) a même proposé que les valeurs de l'organisation soient la caractéristique la plus remarquable de ces organisations, proposition également soutenue par O'Reilly et Chatman (1996).

Deuxièmement, **les valeurs organisationnelles renferment un caractère explicite quant aux normes de comportement** en vigueur dans l'organisation et quant aux moyens à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif (Ma, 2009). De la même manière que les valeurs

personnelles des individus sont l'expression des motivations individuelles et constituent un moteur de l'action ou un filtre d'interprétation (voir à ce sujet les éléments développés dans le Chapitre 3), les valeurs organisationnelles sont les critères selon lesquels les membres de l'organisation prennent des décisions importantes (Cheney & Christensen, 2001) et qui leur permettent d'évaluer et de sélectionner les comportements pertinents (Bourne & Jenkins, 2013 ; Chatman, 1991).

Troisièmement, de la même manière que les valeurs personnelles se forment pendant les processus de socialisation (Rokeach, 1973 ; Rohan & Zanna, 1996), **les valeurs organisationnelles se développent parallèlement à la genèse et au développement de l'organisation.** Elles sont généralement établies lors de la création de l'organisation, puis sont transmises, notamment par les organisations professionnelles ou les syndicats (Bourne & Jenkins, 2013) et ensuite renforcées ou adaptées par ceux qui succèdent aux fondateurs (Anthony, 1994 ; Collins & Porras, 2004). Aussi dans cette optique, il est tout à fait logique de retrouver des valeurs organisationnelles différentes dans des organisations appartenant à des environnements occupationnels différents²⁰ puisqu'ils sont mus par des objectifs différents dès leur création.

Et enfin, ces **valeurs organisationnelles sont des croyances régulièrement mises en œuvre ou incarnées par les membres d'une organisation.** Elles peuvent entrer en résonance ou non avec les valeurs personnelles des individus dans un phénomène s'appelant congruence de valeurs (pour une revue de la question voir Kristof-Brown et al., 2005). Si les individus ont des valeurs personnelles distantes des valeurs de leur organisation, ils pourront rencontrer certaines difficultés à les mettre en œuvre et les incarner, ceci pouvant provoquer une certaine attrition professionnelle, voir même un désengagement. Il a ainsi été montré que l'inadéquation entre les valeurs personnelles et les valeurs organisationnelles (dans l'étude, celles de la hiérarchie de l'administration scolaire), peut par exemple pousser les enseignants à quitter la profession (Gray & Taie, 2015).

Ainsi, en résumé, les valeurs organisationnelles reflètent les objectifs de l'organisation et sont des croyances régulièrement incarnées par les membres de l'organisation qui renferment un caractère explicite quant aux normes de comportement et se développent parallèlement à la genèse d'une organisation. Les valeurs organisationnelles ne sont cependant pas uniformes puisqu'il est possible d'en distinguer types et de formes distincts (Bourne et Jenkins, 2013).

²⁰ Holland a défini 6 types d'environnements occupationnels, particulièrement ajustés à 6 types de personnalité : social, entreprenant, réaliste, artistique, investigateur et conventionnel.

1.2.2. Différents types et formes de valeurs organisationnelles

Les chercheurs ont tendance à considérer les valeurs organisationnelles comme des entités uniques, entièrement formées et stables alors qu'il n'en est rien puisqu'il en existe quatre types : les valeurs « adoptées », « attribuées », « partagées » ou « souhaitées » (Bourne & Jenkins, 2013).

Valeurs organisationnelles adoptées. Ces valeurs seraient spécifiquement déterminées dans les documents officiels d'une organisation et par l'équipe de direction (Bansal, 2003) et seraient même confondues avec les valeurs des membres de cette même équipe (Pant & Lachaman, 1998). Cependant, ces valeurs, mises en évidence à partir du questionnement de certains des membres uniquement (i.e., bien souvent les dirigeants ; Hofstede, 1998, Wiener, 1988), ne reflètent peut-être pas les valeurs de l'organisation. En effet, elles ne constituent peut-être pas une représentation valable de l'ensemble des valeurs de l'organisation puisqu'elles peuvent être adoptées sans correspondre aux pratiques de l'organisation, par exemple pour satisfaire les financeurs ou encore pour donner une apparence plus légitime à l'organisation (Hewlin, 2003 ; Suchman, 1995).

Valeurs organisationnelles attribuées. Cette forme des valeurs organisationnelles est celle que les membres d'une organisation considèrent généralement comme étant représentative de cette organisation, représentation bien souvent subjective (Kalliath et al., 1999). Dans cette optique, les valeurs organisationnelles attribuées d'une organisation peuvent donc être établies à partir du recueil des représentations d'un échantillon de membres de cette organisation (Bourne & Jenkins, 2013). Attribuées et pas forcément partagées, ces valeurs organisationnelles peuvent cependant faire l'objet d'un consensus plus facile, car elles sont identifiées comme faisant partie de l'identité de l'organisation (Kristof, 1996).

Valeurs organisationnelles partagées. Les valeurs sont considérées comme partagées dans la mesure où l'adhésion à ces valeurs permet aux membres d'une organisation d'anticiper à la fois les actions, mais également les comportements et les attentes des autres membres de l'organisation (Maierhofer et al., 2003). Un individu qui partage les valeurs de son organisation est susceptible à la fois de mieux communiquer et d'avoir des interactions sociales plus clairement définies avec ses pairs (Festinger, 1954 ; O'Reilly et al., 1991). En d'autres termes, les membres d'une organisation qui ont des valeurs similaires à celles de cette organisation partagent une manière commune d'interpréter les événements, ce qui réduit l'incertitude et améliore les relations interpersonnelles au sein de cette organisation (Kalliath et al., 1999). Dans cette optique, les valeurs organisationnelles seraient confondues avec les valeurs personnelles des membres d'une organisation agrégées entre-elles (Rokeach, 1979 ; Schwartz, 1999). Aussi, bien que souvent utilisées dans un sens positif pour l'organisation elle-même - car elles peuvent conduire à une homogénéité croissante au sein de l'organisation

en période de stabilité (Kristof-Brown, 1996) - ces valeurs partagées ont parfois un effet contre-productif sur l'objectif initial de l'organisation quand elles ne guident pas les comportements dans le sens attendu (Meglino & Ravlin, 1998).

Valeurs organisationnelles aspirationnelles. Cette quatrième forme de valeurs organisationnelles correspond à ce que les membres d'une organisation considèrent comme devant être les valeurs de cette organisation. Ces croyances en des valeurs organisationnelles dites aspirationnelles peuvent être initiées par des changements dans la vie sociale en fonction des époques (Posner, 2010), ou par des changements dans le paysage institutionnel (Oliver, 1992). Elles représentent les idées et motivations futures de l'organisation et peuvent proposer une rupture avec les modèles historiques (Bourne & Jenkins, 2013). Elles peuvent émerger chez tous les membres d'une organisation et non pas seulement chez les dirigeants ou leaders et contiennent en elles les prémices du changement organisationnel, notamment quand elles diffèrent des valeurs adoptées ou attribuées.

Au-delà de ces quatre formes de valeurs, il est également possible de distinguer les valeurs organisationnelles dites **ancrées** de celles dites **intentionnelles**. Les valeurs organisationnelles sont ancrées lorsqu'elles sont exprimées au sein de l'organisation, ou lorsqu'elles sont partagées (Maierhofer et al., 2003). Ce type de valeurs se rapproche donc des formes attribuées et partagées des valeurs organisationnelles. A l'inverse, les valeurs sont dites intentionnelles lorsqu'elles sont formellement adoptées - ou du moins sont défendues par les décideurs et/ou par une partie importante des membres d'une organisation - mais ne sont pas encore explicites dans les productions et réalisations des organisations. Ce type de valeurs organisationnelles se rapproche donc de la forme aspirationnelle des valeurs. Ce double niveau de valeurs organisationnelles peut donc constituer un dilemme auquel chaque individu est confronté : la mesure dans laquelle les individus répondent à leurs propres valeurs au sein de l'organisation ou répondent aux valeurs socialement désirables pour le développement ou l'existence de cette organisation (Rohan, 2000).

Ce dilemme ouvre ainsi le questionnement suivant : les valeurs organisationnelles sont-elles la somme des valeurs personnelles des membres de l'organisation ou alors sont-elles une entité à part entière mesurable en dehors des valeurs des membres de l'organisation ?

1.2.3. Valeurs de l'organisation : somme de valeurs personnelles ou une entité propre ?

Les valeurs organisationnelles intègrent des orientations présentes et futures et sont des structures à la fois individuelles et collectives ce qui les rend relativement difficiles à circonscrire (Bourne & Jenkins, 2013). En effet s'agit-il (1) de la somme des valeurs des

membres qui constituent cette organisation ? Dans ce cas, les valeurs organisationnelles seraient des valeurs partagées. S'agit-il (2) des perceptions de valeurs que les individus ont à son propos ? Il serait ici question des valeurs attribuées. Ou bien s'agit-il encore (3) des valeurs exhumées d'une analyse objective et impartiale de l'organisation ? C'est-à-dire - si l'on s'en réfère à nouveau à la typologie de Bourne et Jenkins (2013) - les valeurs adoptées de l'organisation. Il ne semble pas exister de consensus à ce sujet (Rohan, 2000), et pour Rokeach (1979), ces différents types de valeurs organisationnelles sont même les deux faces d'une même pièce, c'est-à-dire, indissociables.

Cependant si l'on s'en réfère à Ostroff et collaborateurs (2005), les valeurs d'une organisation – largement étudiées dans le cadre des mesures de congruence entre individu et organisation - sont plus souvent mesurées à partir de l'agrégation des mesures des perceptions des membres de cette organisation (c'est à dire, des valeurs attribuées). Pour appuyer cette idée, Meglino et ses collègues (1998) pointent également que sur le plan conceptuel, une organisation ne possède pas à proprement parler de valeurs - puisqu'il s'agit conceptuellement d'expression des motivations humaines - mais que les valeurs de l'organisation sont en fin de compte les valeurs que lui attribuent ses membres dans les mesures effectuées. Dearlove et Coomber ont d'ailleurs établi que la clé pour définir les valeurs organisationnelles est de « saisir ce qui est authentiquement cru, et non ce que d'autres entreprises choisissent comme valeurs ou ce que le monde extérieur pense devoir être les valeurs » (p.8, 1999). Il s'agirait donc bien de mesurer des perceptions subjectives, ce qui revêt d'ailleurs un caractère pertinent notamment quand des mesures objectives ne sont pas disponibles (Kristoff, 1996).

Ceci nous conduit donc à pouvoir envisager que les valeurs du système éducatif pourraient être mesurées comme la somme des perceptions des membres du système éducatif au sujet des valeurs organisationnelles, c'est-à-dire leurs croyances subjectives de ce que sont ces valeurs, ou plus précisément les valeurs attribuées à l'organisation. Comment cependant mesurer ces perceptions des valeurs organisationnelles ?

1.2.4. Mesure de valeurs organisationnelles

La mesure des valeurs organisationnelles se fait bien souvent au moyen d'outils visant à mesurer la culture organisationnelle de manière plus large. Un des outils bien connus et ayant montré une robustesse au fil du temps (Bilsky & Jehn, 2002) est le Organizational Culture Profile (OCP, O'Reilly et al., 1991). L'OCP contient 54 énoncés de valeurs que les participants doivent trier en catégories allant de la plus souhaitable ou caractéristique pour l'organisation à la moins souhaitable ou caractéristique. S'il existe de nombreux autres outils,

il ne semble pas qu'il y ait de mesures idéales puisque la pertinence de ces derniers est fonction de l'objectif de l'étude et de la situation considérée (Jung et al., 2009).

Plusieurs points de vigilance doivent cependant être observés dans la mesure des valeurs organisationnelles (Declercq et al., 2008). Premièrement, il apparaît que de nombreuses études mesurent les valeurs organisationnelles sans s'en référer à un cadre théorique bien clair (Kaliath et al., 1999) et quand elles s'y réfèrent, aucun ne semble être dominant (Declercq et al., 2008). Deuxièmement, bien souvent, les chercheurs ont une approche qui consiste à lister les valeurs qui leur semblent les plus pertinentes au regard de leur recherche (Declercq et al., 2008), valeurs donc énoncées probablement de manière subjective. Cela peut donc être les valeurs de réussite, équité, honnêteté, solidarité et engagement (Meglino et al., 1991) ou bien celles de stabilité, innovation, esprit d'équipe, respect des personnes, recherche de résultats, dynamisme (O'Reilly et al., 1991).

Ces premiers éléments mettent en lumière qu'il n'est pas aisé de procéder à des comparaisons objectives entre les cadres théoriques relatifs aux valeurs organisationnelles, ou entre leurs outils de mesure, alors que dans le même temps, les recherches concernant les valeurs individuelles sont dominées par un cadre théorique qui fait consensus (Knafo et al., 2011 ; Rohan, 2000) : la Théorie Universelle des Valeurs de Schwartz (1992).

Pourtant ces multiples outils de mesure ont bien des points communs fondamentaux avec la TUV et de fait des significations qui se recoupent (Bilsky & Jehn, 2002, Elizur & Sagie, 1999). Cable et Edwards (2004) ont ainsi mis en évidence une structure commune et établi des comparaisons et recoupement entre certaines des valeurs présentées dans l'Organizational Culture Profile (O'Reilly et al., 1991) et les valeurs d'ordre supérieur de Schwartz (1992) pour créer ainsi un questionnaire de valeurs organisationnelles, le Work Values Survey (Cable & Edwards, 2004).

Dans le même ordre d'idée, DeClercq et collaborateurs (2008) ont montré que la plupart des items présents dans 42 outils de mesure de la culture organisationnelle pouvaient être inclus dans la théorie initiale de Schwartz (1992). Plus précisément sur les 1578 items de valeurs organisationnelles, 92.5% d'entre eux pouvaient être rattachés aux 10 valeurs de la théorie des valeurs universelles développée par Schwartz en 1992. Ce qui permet donc de faire des comparaisons entre les deux construits²¹. Ainsi, par exemple, agréger les scores des mesures de valeurs d'Altruisme et de Relations aux autres peut être assimilé à un score de valeurs organisationnelles de Dépassement de soi. De même, Accomplissement (ou Paie) et Prestige peut être assimilé à un score de valeurs organisationnelles d'Affirmation de soi, Sécurité et Autorité à un score de valeurs organisationnelles de Conservation et enfin, Variété

²¹ Dans la suite de cette thèse, nous utiliserons préférentiellement - dans un souci de cohérence du propos - pour discuter les résultats des études les termes désignant les valeurs, tels que développés par Schwartz dans sa théorie et non les termes utilisés dans l'OCP.

et Autonomie à un score de valeurs organisationnelles d'Ouverture au changement (voir tableau 8).

Tableau 8

Correspondances entre la TUV et les Valeurs de Travail (d'après Cable & Edwards, 2004)

| Dimension de Schwartz | Valeurs de Schwartz | Dimension des valeurs de travail | Items du Work Values Survey |
|-------------------------|----------------------|----------------------------------|--|
| Dépassement de Soi | Universalisme | Altruisme | - Faire du monde un endroit meilleur - Être au service de la société - Contribuer à l'humanité |
| | Bienveillance | Relations aux autres | - Construire des relations avec ses collègues - Apprendre à bien connaître ses collègues - Développer des liens étroits avec ses collègues |
| Ouverture au changement | Stimulation | Variété | - Faire des choses variées - Faire des choses différentes chaque jour - Faire beaucoup de choses différentes dans le travail |
| | Autonomie | Autonomie | - Effectuer son travail à sa manière - Définir la façon dont les choses doivent être faites - Prendre ses propres décisions |
| Affirmation de soi | Accomplissement | Paie | - Niveau de salaire - Compensation totale - Montant de la paie |
| | Pouvoir | Prestige | - Obtenir du respect - Obtenir un statut - Être envié par les autres |
| Conservation | Sécurité | Sécurité | - Être certain de conserver mon travail - Être certain d'avoir toujours du travail - Être certain que mon travail est pérenne |
| | Conformité/Tradition | Autorité | - Relations hiérarchiques distinctes - Chaîne de commandement claire - Ligne d'autorité définie |

2. Valeurs organisationnelles et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les valeurs organisationnelles traduisent le positionnement éthique, les objectifs, les idées communes, les choix stratégiques de cette organisation, mais également les normes de comportement de ses membres. Pour resserrer au domaine de l'éducation inclusive, ces valeurs en temps que composantes de la culture organisationnelle ont été identifiées comme déterminantes dans la mise en place ou non des pratiques inclusives (Berzina, 2010). Dans cette étude, la chercheuse a identifié que dans le système éducatif letton, les facteurs politiques et financiers constituaient des obstacles, à la mise en place de l'éducation inclusive, bien moins robustes que celui que constitue la culture

organisationnelle des établissements scolaires. Pour suivre ce fil, il est donc logique d'envisager qu'un système éducatif qui véhicule par exemple préférentiellement des valeurs organisationnelles de Dépassement de soi (Altruisme et Relation) – c'est-à-dire, un système éducatif dans lequel c'est bien la préoccupation de tous et la création de liens de qualité entre les individus qui est véhiculée - a un positionnement stratégique, des usages et pratiques différents d'un système éducatif qui véhicule plutôt des valeurs d’Affirmation de soi (Accomplissement et Prestige). De ces valeurs organisationnelles différentes découleraient donc potentiellement des pratiques différenciées à l'égard de l'éducation inclusive et donc probablement des attitudes différentes.

Comment cependant, appréhender les valeurs organisationnelles du système éducatif ? Nous avons tout d'abord cherché à savoir si les perceptions de valeurs organisationnelles différaient suivant le terme utilisé pour désigner le système éducatif (étude 5) Nous avons ensuite cherché à mettre en évidence les liens qu'entretiennent potentiellement les valeurs organisationnelles avec les attitudes des enseignants (étude 6). Enfin, dans la continuité, nous avons cherché à étudier si la mise en avant de valeurs organisationnelles spécifiques pouvait causer des attitudes différenciées à l'égard de l'éducation inclusive (étude 7).

2.1. Etude 5 : Valeurs organisationnelles du système éducatif

Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes : la liberté de l'enseignement, sa gratuité, la neutralité des agents, la laïcité de tous ses membres (élèves et adultes) et l'obligation scolaire pour tous les élèves en âge d'être scolarisés (source : Ministère de l'Éducation Nationale). Au-delà de ses principes fondateurs adossés à la Constitution, le fonctionnement du système éducatif français se reconnaît porteur de plusieurs valeurs fondamentales. Ainsi, il est basé sur une valeur d'égalité, suivant laquelle chaque élève doit avoir une chance égale d'accéder à l'éducation et à la réussite – quels que soient son origine ou son milieu social - ce point incarnant donc une valeur d'universalisme. De plus le système éducatif français met également l'accent sur l'importance de l'éducation pour le développement de la personne dans son ensemble, y compris son développement intellectuel, émotionnel et social, incarnant donc une valeur d'autonomie des individus. Ses principes et valeurs organisationnelles adoptées semblent donc clairement établis.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement l'école inclusive, bien que fruit d'une longue histoire depuis l'obligation d'instruction primaire de 1882, sa mise en place est surtout ambitionnée depuis la loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005. Cette dernière instaure la pleine participation de tous et fonde la priorité à la scolarisation ordinaire, passant du paradigme de l'intégration à celui de l'inclusion. Le terme d'inclusion n'apparaît cependant

que plus tardivement dans les textes officiels et orientations émanant du MEN. Inclusion, école inclusive, éducation inclusive sont donc des termes relativement récents dans le lexique du système éducatif et des enseignants, et ne sont donc peut-être pas encore parfaitement assimilés pleinement comme faisant partie intégrante du système éducatif, d'autant que la signification véritable de certains termes relatifs à l'inclusion est encore parfois dévoyée (voir le Chapitre 1 pour des éléments à ce sujet).

Si l'on resserre sur les valeurs, il est certain que les valeurs organisationnelles adoptées par l'école inclusive apparaissent en filigrane dans les textes et référentiels à partir desquels les enseignants appuient leurs missions : prendre en compte la diversité des élèves, besoins éducatifs particuliers, enseignement différencié, adaptation... Ces expressions et termes sont en effet des instanciations des valeurs de l'éducation inclusive. Néanmoins, comme le soulignent Vveinhardt et Gulbovaite (2014), il ne suffit pas que les valeurs organisationnelles soient déclarées, elles doivent également être communiquées et appliquées. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, il existe parfois des tensions et de la défiance des enseignants à l'égard des instances dirigeantes, les valeurs adoptées et les valeurs attribuées ne sont peut-être donc pas confondues. De plus il est souvent évoqué un décalage entre les informations objectives dont les enseignants sont sensés disposer et les informations subjectives qu'ils mobilisent dans leurs pratiques (voir par exemple Granjon et al., 2023).

Aussi, si les valeurs que poursuit l'éducation inclusive sont bien claires, les perceptions des enseignants à ce sujet n'ont à notre connaissance, jamais été investiguées. Le premier questionnement auquel nous tentons donc de répondre dans ce chapitre est le suivant : les valeurs organisationnelles sont-elles les mêmes que l'on fasse référence à l'École dans son sens large ou au sens plus particulier que revêt le terme d'École inclusive ?

Nous faisons l'hypothèse ici que les enseignants n'assimilent pas encore l'École (dans son sens commun le plus partagé) et l'École inclusive (spécifiquement axée sur la scolarisation de tous les élèves), à un même objet, c'est-à-dire, qu'ils ne sont pas identifiés comme une entité unique et qu'ils ne rapporteront pas les mêmes perceptions de valeurs organisationnelles selon qu'on les questionne au sujet des valeurs de l'une ou de l'autre.

2.1.1. Méthode

Participants

Comme indiqué dans le formulaire de pré-enregistrement (disponible [ici](#)), compte-tenu de l'absence de données disponibles dans la littérature concernant la taille d'effet de l'outil de mesure des valeurs organisationnelles en contexte scolaire, nous avons défini la taille de notre échantillon en considérant que la taille d'effet moyenne en psychologie sociale est $r=.21$

(Richard et al., 2003). Une analyse d'effet a priori réalisée avec G*power 3.1 (Faul et al., 2007) a donc révélé qu'une taille d'échantillon comprise entre 180 participants (pour une puissance de 0.80) et 297 participants (pour une puissance de 0.95) devrait permettre de détecter un effet faible à moyen. Par conséquent, les enseignants de plusieurs régions de France ont été invités par courriel à remplir notre questionnaire en janvier 2021. Les participants ont été contactés principalement par le biais de réseaux sociaux, mais aussi par certains réseaux professionnels des chercheurs (par exemple via l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation).

Après trois semaines de collecte de données, 279 enseignants ont répondu à l'étude (28 hommes, 248 femmes et 3 participants rapportant être non-binaires). L'âge moyen de l'échantillon est conforme à l'âge moyen de la population enseignante ($M = 41,3$, $ET = 10,7$). L'échantillon comprend 8 étudiants-enseignants, 20 enseignants-stagiaires et 251 enseignants titulaires. Ces derniers ont une expérience moyenne de 14 ans ($ET = 10,6$) et enseignent principalement dans des écoles primaires (55,2%). Enfin, en ce qui concerne le statut, l'échantillon se répartit comme suit : 62 participants sont enseignants spécialisés (c'est-à-dire titulaire d'une certification spécialisée), 191 sont enseignants de l'enseignement général et enfin, 26 sont des enseignants ayant un autre statut, principalement des enseignants documentalistes.

Matériel et procédure

Procédure. Comme indiqué ci-dessus, les participants ont été invités à remplir un questionnaire via un post sur les réseaux sociaux ou par mail. Ils ont d'abord dû lire un court texte les informant de l'anonymat de la recherche, du caractère volontaire de leur participation mais aussi du fait qu'ils ne recevraient aucune compensation financière et qu'ils pouvaient quitter la recherche quand ils le souhaitaient sans aucune conséquence. Une fois cette étape informative terminée, les participants ont rempli les informations sociodémographiques et ont ensuite été invités à remplir deux fois la mesure de la valeur, une première fois avec une consigne École (E) : « Quelle est, selon vous, l'importance de chacune des valeurs présentées pour l'école dans son sens le plus large ? ». Une deuxième fois en consigne École inclusive (EI) c'est-à-dire s'appuyant spécifiquement sur les milieux scolaires inclusifs : Quelle est, selon vous, l'importance de chacune des valeurs présentées pour l'école inclusive ? ». L'ordre dans lequel les deux instructions ont été présentées a été automatiquement contrebalancé par le logiciel du questionnaire (i.e., LimeSurvey), c'est à dire que 163 participants ont commencé par la consigne École (E) et 116 par la consigne école inclusive

(EI). À la fin du questionnaire, les participants ont été remerciés et ont été débriefés rapidement concernant l'objectif de l'étude.

Mesure des valeurs organisationnelles. La mesure des valeurs consiste en une échelle inspirée du Work Values Inventory (Cable & Edwards, 2004). L'outil original a été développé pour évaluer les valeurs organisationnelles perçues à partir du Super's Work Values Inventory-revised (SWVI-r, Super, 1970). Cette échelle mesure l'importance relative de 12 valeurs professionnelles considérées comme les plus importantes dans le choix et le développement de carrière. Dans cette recherche spécifique, huit valeurs fondamentales du travail représentant l'altruisme, les relations, la rémunération, la sécurité, l'autorité, le prestige, la variété et l'autonomie ont été utilisées car ces 8 valeurs spécifiques ont été identifiées (comme évoqué dans le développement précédent) comme bien incluses dans les 4 valeurs d'ordre supérieur de la TUV de Schwartz.

L'outil a d'abord été traduit en français pour les besoins de l'enquête et certains des items peu adaptés au milieu éducatif (c'est-à-dire difficilement applicables au milieu de l'enseignement) ont été remplacés par des fragments issus du PVQ de Schwartz (2012) correspondant à la même valeur. Ainsi, sur les 24 items initiaux, 5 ont été substitués. Il faut également noter que des ajouts ont été faits au questionnaire. Alors qu'à l'origine l'outil de Cable et Edward (2004) présentait 3 items par mesure de valeur (soit 24 items pour l'ensemble de l'outil), le choix a été fait de proposer 4 items par mesure de valeur (Le questionnaire complet est disponible en Annexe 6). L'ajout d'un item supplémentaire pour chaque valeur nous semblait permettre de contextualiser davantage les valeurs organisationnelles dans l'environnement de l'enseignement et ainsi de renforcer la mesure. Ces ajouts sont scientifiquement soutenus par la littérature (De Clercq et al., 2008). L'échelle a donc été complétée deux fois par les participants, une fois en consigne École, une fois en consigne École inclusive

Chacune des valeurs de travail a été donc évaluée à l'aide de 4 questions distinctes (par exemple, « à votre avis, dans quelle mesure est-il important aujourd'hui pour l'école - dans son sens le plus large - de permettre aux enseignants de développer des interactions significatives avec les élèves ? ») sur une échelle de Likert à 6 points allant de 1 « pas du tout important » à 6 "extrêmement important".

Selon les correspondances présentées ci-dessus (tableaux 12 et 13), quatre scores ont été calculés pour obtenir les Valeurs d'Ordre Supérieur, pour chaque type de consigne (école ou école inclusive). Pour le Dépassement de soi, le score combine les valeurs d'Altruisme et de Relations ($\alpha_{Ecole} = .63$, $M_{Ecole} = 4,74$, $ET_{Ecole} = 0,61$, $\alpha_{E.inclusive} = .67$, $M_{E.inclusive} = 4,72$, $ET_{E.inclusive} = 0,68$). Pour l'Affirmation de soi, le score combine les valeurs d'Accomplissement et de Prestige ($\alpha_{Ecole} = .78$, $M_{Ecole} = 4,82$, $ET_{Ecole} = 0,71$, $\alpha_{E.inclusive} = .82$, $M_{E.inclusive} = 4,80$, $ET_{E.inclusive} = 0,81$). Pour les valeurs d'Ouverture au changement, le score

combine les valeurs de Variété et d'Autonomie ($\alpha_{Ecole} = .73$, $M_{Ecole} = 4,71$, $ET_{Ecole} = 0,70$, $\alpha_{E.inclusive} = .78$, $M_{E.inclusive} = 4,78$, $ET_{E.inclusive} = 0,76$). Et enfin pour la Valeur d'Ordre Supérieur de Conservation, le score combine les valeurs d'Autorité et de Sécurité ($\alpha_{Ecole} = .73$, $M_{Ecole} = 4,48$, $ET_{Ecole} = 0,73$, $\alpha_{E.inclusive} = .75$, $M_{E.inclusive} = 4,52$, $ET_{E.inclusive} = 0,79$). Les corrélations entre les variables sont affichées dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 9

Matrice de corrélation en consigne École (E)

| | | Moyenne Consigne Ecole Dépassement de soi | Moyenne Consigne Ecole Ouverture au changement | Moyenne Consigne Ecole Affirmation de soi | Moyenne Consigne Ecole Conservation |
|---|----------------|---|---|---|--|
| Moyenne Consigne Ecole Dépassement de soi | Pearson's r | — | | | |
| | p-value | — | | | |
| Moyenne Consigne Ecole Ouverture au changement | Pearson's r | 0.523 | — | | |
| | p-value | < .001 | — | | |
| Moyenne Consigne Ecole Affirmation de soi | Pearson's r | 0.600 | 0.477 | — | |
| | p-value | < .001 | < .001 | — | |
| Moyenne Consigne Ecole Conservation | Pearson's r | 0.597 | 0.532 | 0.589 | — |
| | p-value | < .001 | < .001 | < .001 | — |

Tableau 10

Matrice de corrélation en consigne École inclusive (EI)

| | | Moyenne Consigne E.Inclusive Dépassement de soi | Moyenne Consigne E.Inclusive Ouverture au changement | Moyenne Consigne E.Inclusive Affirmation de soi | Moyenne Consigne E.Inclusive Conservation |
|--|----------------|---|--|---|--|
| Moyenne Consigne E.Inclusive Dépassement de soi | Pearson's r | — | | | |
| | p-value | — | | | |
| Moyenne Consigne E.Inclusive Ouverture au changement | Pearson's r | 0.658 | — | | |
| | p-value | < .001 | — | | |
| Moyenne Consigne E.Inclusive Affirmation de soi | Pearson's r | 0.646 | 0.584 | — | |
| | p-value | < .001 | < .001 | — | |
| Moyenne Consigne E.Inclusive Conservation | Pearson's r | 0.673 | 0.615 | 0.642 | — |
| | p-value | < .001 | < .001 | < .001 | — |

2.1.2. Résultats

Analyse principale²²

Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été réalisée pour examiner les différences intra-individuelles entre les mesures de valeurs organisationnelles pour chaque valeur d'ordre supérieur selon les deux consignes (École et École inclusive). La statistique du test de Mauchly était significative ($p < .001$), il y a donc des différences significatives entre les variances. Cependant la condition de sphéricité n'est pas remplie et une correction de Greenhouse-Geisser a donc été utilisée car $\epsilon < .75$

L'analyse révèle qu'il n'y a pas d'effet significatif de la consigne, $p < .05$, mais un effet significatif du type de valeurs, $F(2.88, 799.43) = 26.88$, $p < .001$. Théoriquement parlant, le

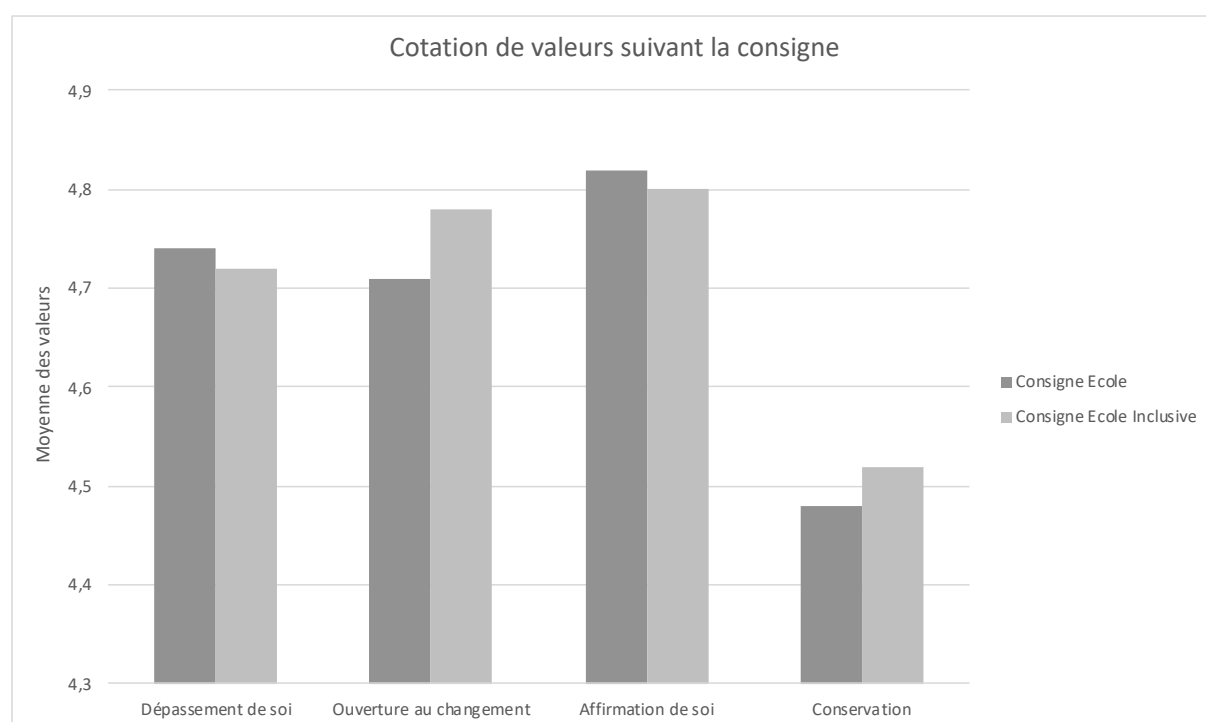
²² Pour des raisons d'effectif, nous avons fait le choix de ne pas examiner les outliers avant de mener l'analyse principale

seul effet devant être considéré dans cette recherche - en référence à notre connaissance du cadre théorique - est l'effet d'interaction entre la condition consignes et les 4 valeurs d'ordre supérieur, $F(2.90, 806.93) = 4.629, p=.004$, qui est également significatif. Cet effet significatif nous indique que les cotations des différentes valeurs d'ordre supérieur sont bien différenciées selon la condition École ou École inclusive, sans pour autant permettre d'en extraire une signification (voir Figure 12 ci-dessous).

En effet, des tests post-hoc avec une correction de Bonferroni ont indiqué que toutes les comparaisons concernant la mesure d'une même valeur dans les deux conditions de consigne (c'est-à-dire les mêmes valeurs d'ordre en consigne École et en consigne École Inclusive) ne sont pas statistiquement significatives (tous les $ps >.05$). En d'autres termes, cela signifie que l'introduction de la mesure des valeurs organisationnelles d'une manière qui amène les participants à penser en termes d'École (dans son sens le plus large) ou en termes d'École inclusive n'entraîne que des différences très faibles entre les cotations de valeurs organisationnelles dans un design intra-participant.

Figure 12

Cotation de valeurs suivant la consigne



Néanmoins cette étude nous permet de constater que les valeurs d'Affirmation de soi (c'est-à-dire les valeurs d'Accomplissement et de Prestige agrégées, $M_{E.inclusive} = 4,82, M_{Ecole}$

= 4,84) sont les valeurs organisationnelles qui semblent dominer dans le système éducatif, suivies des valeurs assimilées à la Valeur d'Ordre Supérieur de Dépassement de soi (ici les valeurs organisationnelles d'Altruisme et de Relations, $M_{E.inclusive} = 4,73$, $M_{Ecole} = 4,74$) puis celles d'Ouverture au changement (ici les valeurs organisationnelles de Variété et d'Autonomie, $M_{E.inclusive} = 4,72$, $M_{Ecole} = 4,82$) et enfin celles de Conservation (ici les valeurs organisationnelles d'Autorité et de Sécurité, $M_{E.inclusive} = 4,49$, $M_{Ecole} = 4,54$).

2.1.3. Discussion des résultats

Cette étude avait pour objectif de comparer les valeurs organisationnelles attribuées à l'École dans son sens large d'une part et à l'École inclusive d'autre part. Bien que le modèle soit statistiquement significatif, les comparaisons deux à deux ne le sont pas. Les différences de cotations entre les valeurs suivant la consigne sont trop faibles pour nous permettre de conclure. Autrement dit, les résultats suggèrent donc qu'École ou École inclusive sont probablement assimilées à un même objet, du moins en termes de valeurs. Pour ce qui concerne l'importance relative des valeurs organisationnelles, le pattern ne correspond pas à celui retrouvé dans les mesures de valeurs personnelles des enseignants, mesures qui révélaient que Dépassement de soi et Ouverture au changement dominaient à un niveau individuel (voir à ce sujet les études 2 et 3 dans le Chapitre 3). Pour les valeurs organisationnelles, ce sont bien les valeurs d'Affirmation de soi qui dominent, suivies des valeurs de Dépassement de soi, puis des valeurs d'Ouverture au changement et enfin des valeurs de Conservation (voir figure 12). Ceci permet donc de constater que les valeurs organisationnelles du système éducatif ne semblent pas assimilables à la somme des valeurs personnelles des enseignants, confirmant qu'il est judicieux de mesurer les valeurs organisationnelles avec un outil dédié.

Cette étude présente certaines limites comme par exemple, le choix de l'outil de mesure qui a notre connaissance n'a jamais été utilisé pour tester les valeurs organisationnelles au sein d'un système éducatif. Même si les indices de fiabilité du questionnaire sont globalement acceptables ($\alpha > .70$), il est à noter que l'indice des valeurs de Dépassement de soi sont relativement médiocres ($\alpha < .70$) dans les deux consignes. Il pourrait être intéressant de mener de nouvelles analyses pour dénouer ce point, cependant cela dépasse pour le moment le cadre de cette thèse. Une autre limite réside dans le fait que l'école inclusive est un sujet hautement déplié dans les médias, sujet qui peut parfois être source de vives tensions entre les différents acteurs de la scolarisation inclusive (parents, enseignants, hiérarchie, etc.) – nous avons nous-mêmes pu constater ces tensions dans les sections de commentaires libres des différentes études tout au long de la thèse – ce qui peut compliquer la récolte de réponses objectives de la part des participants. Il est d'une part possible que le

tableau soit noirci au sujet de l'école, ou au contraire que les individus invités à s'exprimer sur la question tentent de produire des réponses qu'ils savent être socialement dominantes ou acceptables, en somme soient sujets au biais de désirabilité sociale (Paulhus, 1991). Et enfin, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment dans cet écrit, les outils de mesure des valeurs sont eux aussi également très sujets au biais de désirabilité (Lönnqvist et al., 2006 ; Schwartz et al., 1997). Une réplication avec contrôle de la désirabilité sociale ou une étude avec plus de puissance statistique pour tenter de faire ressortir les différences issues des comparaisons deux à deux seraient un préalable avant de pouvoir conclure sur ce que nous apportent les résultats de cette étude.

Dès lors, dans la suite des études de cette thèse, par précaution méthodologique, nous n'emploierons donc plus le terme d'École ou d'École inclusive, lui préférant le terme plus générique de système éducatif. Il s'agit maintenant de tester si les valeurs organisationnelles du système éducatif perçues par les enseignants sont bien liées à leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

2.2. Etude 6 : Examen des liens entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

Dans cette étude, nous testons les liens entre les valeurs organisationnelles perçues comme promues par le système éducatif – c'est-à-dire, celles qui lui sont attribuées par les enseignants - et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Prenant appui sur les corrélations mises en évidence entre certains environnements professionnels et certaines valeurs bien spécifiques (Knafo & Sagiv, 2004) et sur le fait que la culture organisationnelle de l'école est supposée être un déterminant significatif de la réussite des pratiques inclusives (Berzina, 2010), nous faisons l'hypothèse que **plus le système éducatif est perçu comme véhiculant des valeurs identifiées précédemment comme favorables aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive plus celles-ci seront, elles-aussi, favorables, et inversement pour les valeurs défavorables**. Dit autrement, plus les enseignants attribuent des valeurs organisationnelles recouvrant les motivations des valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement (Altruisme, Relation, Variété et Autonomie) au système éducatif, plus les attitudes de ces mêmes enseignants seront favorables. Tandis qu'à l'inverse plus les valeurs organisationnelles perçues comme étant véhiculées par le système éducatif seront défavorables à l'école inclusive - c'est-à-dire les valeurs d'Affirmation de soi et les valeurs de Conservation ²³(i.e., Accomplissement, Prestige,

²³ Même si les précédentes études ne mettent pas en évidence de lien entre les valeurs de la dimension Conservation et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Cependant, ces valeurs véhiculent des motivations orthogonales de celles des valeurs d'Ouverture au changement qui sont bien

Autorité et Sécurité), plus les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive seront négatives. Il est donc ici bien question de valeurs organisationnelles qui peuvent être qualifiées d'« attribuées » par les principaux acteurs du système éducatif, c'est-à-dire les enseignants, et nullement question ici de cerner quelles sont les valeurs véritablement adoptées ou bien même les valeurs partagées par les enseignants.

Ne pouvant ignorer au regard des précédentes études que les valeurs personnelles des enseignants ont une influence sur la mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, nous contrôlerons les valeurs personnelles des enseignants. Cela nous permettra d'étudier les liens précédents au-delà de l'influence des valeurs personnelles.

2.2.1. Méthode

Participants

Comme indiqué dans le formulaire de pré-enregistrement (disponible [ici](#)), les données ont été recueillies dans un questionnaire en ligne, déployé avec le logiciel LimeSurvey et diffusé aux enseignants via les réseaux sociaux au cours du dernier trimestre de l'année scolaire 2020-2021. Compte tenu de la nature corrélationnelle de la recherche de la taille d'effet moyenne psychologie sociale $r=.21$ (Richard et al., 2003) et des travaux de Schönbrodt et Perugini (2013) établissant que pour cette taille d'effet et avec une puissance désirée de .80, les corrélations sont stables à partir d'un échantillon de $n=238$ participants. L'objectif en termes de taille d'échantillon a donc été de dépasser ce seuil. Une fois ce seuil atteint, la collecte a été interrompue. La taille totale de l'échantillon pour cette étude est de 307 participants.

Une détection des outliers a été menée sur la variable principale (c'est-à-dire la moyenne des attitudes à l'égard de l'école inclusive des enseignants) à l'aide de la méthode de la Median Absolute Deviation (MAD, Déviation Absolue à la Médiane ; Leys, 2013). A l'issue de cette analyse seul un participant avait un score se situant sous le seuil de 3 fois la MAD, seuil très conservateur choisi pour l'étude, les données de ce participant ont donc été exclues. L'échantillon final est donc composé de 306 participants.

La répartition par sexe est la suivante : 279 femmes, 24 hommes et 3 participants déclarant être non-binaires. L'âge moyen des participants est de 43 ans ($ET = 9,33$). En termes de caractéristiques professionnelles plus spécifiques, la répartition par statut est la suivante : 284 participants sont des enseignants titulaires, 10 sont des stagiaires-enseignants et 12 sont

liées aux attitudes. Aussi pour ces raisons, nous avons choisi de maintenir les valeurs de Conservation dans cette étude, pour aller au bout du test d'hypothèse.

des étudiants-enseignants. L'ancienneté moyenne de l'échantillon est de 17,4 ans ($ET = 9,50$). Sur ces 306 enseignants, 26 ont une certification supplémentaire pour enseigner aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (titulaires d'un CAPSAIS, CAPASH ou CAPPEI). Enfin, 256 participants enseignent dans des classes dites « ordinaires » tandis que 50 enseignants travaillent dans des classes ou dispositifs spécialisés (c'est-à-dire des classes ou des milieux professionnels ayant pour mission de scolariser et d'enseigner uniquement à des élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers).

Matériel et Procédure

Cette étude est une étude corrélacionnelle. Les participants ont été invités à répondre à 3 mesures : une mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, une mesure des valeurs organisationnelles du système éducatif et une mesure des valeurs personnelles. Pour éviter un biais d'ordre de présentation, l'ordre de ces trois échelles a été automatiquement contrebalancé par le logiciel d'enquête.

Attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Les participants ont répondu à un questionnaire proposant 18 items²⁴ au moyen d'une échelle de Likert en 6 points conçue pour évaluer l'attitude des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive : Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES, Mahat, 2008). Les réponses étaient attendues sur une échelle de Likert en six points allant de 1 « Totalemment en désaccord », à 6 « Totalemment d'accord ». L'analyse de fiabilité est satisfaisante ($\alpha = .87$) et un score moyen d'attitudes à l'égard l'éducation inclusive a été calculé ($M = 4.21$, $ET = 0.73$).

Valeurs organisationnelles du système éducatif. Les participants ont complété le même questionnaire en 32 items des valeurs organisationnelles du système éducatif que dans la précédente étude, nous ne présentons donc pas à nouveau à la mesure et vous renvoyons au point 2.1.1. de ce même chapitre.

Un score pour la valeur de Dépassement de soi regroupant les 8 items des valeurs organisationnelles Altruisme et Relation a été calculé ($\alpha = .79$, $M = 4.72$, $ET = 0.68$), de même qu'un score pour l'Ouverture au changement regroupant les 8 items des valeurs organisationnelles Autonomie et Variété ($\alpha = 0.74$, $M = 4.34$, $ET = 0.70$). Un score d'Affirmation de soi regroupant les 8 items des valeurs organisationnelles d'Accomplissement et de Prestige ($\alpha = .89$, $M = 4.79$, $ET = 0.90$), et enfin un score pour la Conservation regroupant les 8 items

²⁴Il est à noter que selon les recommandations de Mahat (2008), 9 items sont inversés pour le calcul du score final d'attitude (6 items inversés, c'est-à-dire l'ensemble des sous-échelles correspondant aux mesures de la dimension affective et 3 items inversés pour la dimension cognitive).

des valeurs de organisationnelles Autorité et Sécurité ($\alpha = .72$, $M = 4.37$, $SD = 0.69$) ont été calculés.

Valeurs personnelles des enseignants. La mesure des valeurs personnelles a été réalisée à l'aide d'un court outil de mesure de 20 items : le Twenty Values Inventory (TwIVI, Sandy et al., 2016). Cet outil a été développé pour mesurer les valeurs spécifiques englobées dans quatre valeurs d'ordre supérieur de la TUV de Schwartz (1992). Les items décrivent une personne en fonction de ce qui est important pour elle. Dans la même veine que pour le PVQ (Portrait Value Questionnaire ; Schwartz, 2012) précédemment utilisé, les participants doivent répondre pour chaque item à la question suivante : « Dans quelle mesure cette personne vous ressemble-t-elle ? » sur une échelle allant de 1 « Pas du tout comme moi » à 6 « Tout à fait comme moi ». Quatre scores de valeurs d'ordre supérieur ont ensuite été calculés. Pour le Dépassement de soi, le score combine les moyennes de 4 items conçus pour évaluer les valeurs personnelles de Bienveillance et d'Universalisme (par exemple, « C'est important pour lui/elle d'aider les gens autour de lui/elle. Il/elle veut se préoccuper de leur bien-être », $\alpha=.69$, $M = 5.13$, $ET = 0.66$). Pour l'Ouverture au changement, le score combine les moyennes de 5 items²⁵ conçus pour évaluer les valeurs d'Autonomie, de Stimulation et d'Hédonisme (par exemple, « C'est important pour lui/elle de faire beaucoup de choses différentes dans la vie. Il/elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer », ($\alpha=.79$, $M = 4.32$, $ET = 0.89$). Pour l’Affirmation de soi, le score combine les moyennes de 4 items, les valeurs de Pouvoir et d'Accomplissement (par exemple : « Il/elle veut toujours être celui/celle qui prend les décisions. Il/elle aime être un leader » ($\alpha= .74$, $M = 2.73$, $ET = 0.95$). Enfin, pour la valeur d'ordre supérieur de Conservation, le score combine les moyennes de 6 items conçus pour évaluer les valeurs de Sécurité, de Tradition et de Conformité (par exemple, « C'est important pour lui/elle d'avoir un gouvernement stable. Il/elle est préoccupé(e) par la protection de l'ordre social » ($\alpha= .70$, $M = 3.58$, $ET = 0.83$).

2.2.2. Analyses pré-enregistrées

Nous avons effectué des analyses de régression linéaire pour examiner notre hypothèse. Plus précisément, sur la base des réponses des participants à la mesure des valeurs organisationnelles du système éducatif, quatre scores de valeurs d'ordre supérieur ont donc été calculés : un score de Dépassement de soi, un score d'Ouverture au changement,

²⁵ Il faut noter que la mesure originale comprenait 6 items pour cette valeur d'ordre supérieur (2 pour la Stimulation, 2 pour l'Hédonisme et 2 pour l'Autonomie) mais une omission dans la construction du questionnaire a laissé de côté une mesure pour la valeur de Stimulation. La répartition des 5 items est donc la suivante, 1 item pour la Stimulation, 2 items pour l'Hédonisme et 2 items pour l'Autonomie. L'analyse de fiabilité est néanmoins tout à fait satisfaisante.

un score d’Affirmation de soi et un score de Conservation. Chacun de ces quatre scores de valeurs d’ordre supérieur a été entré séparément dans 4 modèles distincts avec les valeurs personnelles correspondantes, et le score des attitudes à l’égard de l’éducation inclusive. Des analyses préliminaires contrôlant le sexe, le niveau d’enseignement, la possession d’une certification aux pratiques de l’enseignement spécialisé et le statut des participants ont également été effectuées pour chacun des quatre modèles. Lorsque ces variables n’étaient pas significativement liées aux attitudes des participants à l’égard de l’éducation inclusive, elles ont été écartées du modèle final correspondant. Le processus pour chaque valeur d’ordre supérieur était le même que celui décrit ci-dessus : analyse préliminaire pour tester l’effet de certaines variables, puis analyse principale. Pour des questions d’intelligibilité du propos, les analyses préliminaires sont présentées ensemble, et ensuite les analyses principales pour chacune des valeurs.

Analyses préliminaires

Dans les 4 modèles, le seul prédicteur significatif est la possession d’une certification spécialisée, aucun des autres prédicteurs n’est significatif (tous les $ps >.05$). Pour Dépassement de soi, $F(1, 293) = 14.89$ $p <.001$, $\eta_p^2 = .04$., des comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que les enseignants qui possèdent cette certification ($M = 4.70$, $ET = 0.76$) expriment des attitudes plus favorables que les enseignants qui n’en possèdent pas, ($M = 4.16$, $ET = 0.71$; $t(293) = -3.86$, $p <.001$). Pour Ouverture au changement, $F(1, 293) = 14.87$ $p <.001$, $\eta_p^2 = .04$, des comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que les enseignants qui possèdent une certification spécialisée ($M = 4.70$, $ET = 0.76$) expriment des attitudes plus favorables à l’égard de l’éducation inclusive que les enseignants qui n’en possèdent pas, ($M = 4.16$, $ET = 0.71$; $t(293) = -3.92$, $p <.001$). Pour Affirmation de soi, $F(1, 293) = 13.82$ $p <.001$, $\eta_p^2 = .04$, des comparaisons post-hoc avec une correction de Bonferroni indiquent que les enseignants qui possèdent une certification spécialisée ($M = 4.70$, $ET = 0.76$) expriment des attitudes plus favorables à l’égard de l’inclusion que les enseignants qui n’en possèdent pas, ($M = 4.16$, $SD = 0.71$; $t(293) = -3.72$, $p <.001$). Pour Conservation., $F(1, 293) = 13.26$ $p <.001$, $\eta_p^2 = .04$, des comparaisons post-hoc avec correction Bonferroni indiquent que les enseignants qui possèdent une certification spécialisée ($M = 4.70$, $ET = 0.76$) expriment des attitudes plus favorables à l’égard de l’éducation inclusive que les enseignants qui n’en possèdent pas, ($M = 4.16$, $ET = 0.71$; $t(293) = -3.64$, $p <.001$).

Par conséquent, les 4 analyses principales ont été menées en contrôlant uniquement la variance expliquée par la possession d’une certification spécialisée

Analyses principales

Pour chacune des 4 valeurs d'ordre supérieur (Dépassement de soi, Ouverture au changement, Affirmation de soi ou Conservation) un modèle a été construit pour réaliser les analyses principales. Dans chaque modèle sont donc présents ces prédicteurs : le score de la valeur personnelle d'ordre supérieur considérée, le score de la valeur organisationnelle considérée, l'interaction entre ces deux premières variables et la possession d'une certification spécialisée. Pour chacun des modèles, les résultats sont les suivants.

Dépassement de soi. Les résultats indiquent que la perception des valeurs organisationnelles de Dépassement de soi du système éducatif par les participants n'est pas liée à leur niveau d'attitudes, $B = 0.06$, $SE = .06$, $t(301) = 1.13$, $p = .25$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.05, 0.18], ni l'interaction entre celui-ci et le niveau personnel de valeur de Dépassement de soi, $B = 0.06$, $SE = .06$, $t(301) = -1.11$, $p = .26$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.28, 0.06]. Cependant, le niveau de Valeur de Dépassement de soi des participants est positivement associé à leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, ce qui signifie que plus ils adhèrent aux valeurs de Dépassement de soi pour eux-mêmes, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives, $B = 0.24$, $SE = .06$, $t(301) = -4.34$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$, 95% CI [0.14, 0.39]. La possession d'une certification spécialisée est toujours liée de manière significative aux attitudes des participants, $F(1, 305) = 13.09$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$.

Ouverture au changement. Les résultats indiquent que ni la perception des valeurs organisationnelles d'Ouverture au changement du système éducatif par les participants, $B = 0.11$, $SE = .06$, $t(301) = 1.91$, $p = .057$, $\eta_p^2 = .01$, 95% CI [0.00, 0.23], ni l'interaction entre celui-ci et le niveau de valeurs personnelles d'Ouverture au changement des participants, $B = 0.02$, $SE = .06$, $t(301) = 0.41$, $p = .26$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.10, 0.15], ne sont liés à leur score d'attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Cependant, le propre niveau de valeurs d'Ouverture au changement des participants est positivement lié à leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, ainsi plus ils adhèrent aux valeurs d'Ouverture au changement pour eux-mêmes, plus ils sont favorables à l'égard de l'éducation inclusive, $B = 0.15$, $SE = .04$, $t(301) = 2.73$, $p = .007$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [0.03, 0.22]. La possession d'une certification spécialisée par les participants est toujours liée de manière significative aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, $F(1, 305) = 13.47$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$.

Affirmation de soi. Les résultats indiquent que ni la perception des valeurs organisationnelles d'Affirmation de soi du système éducatif, $B = 0.04$, $SE = .04$, $t(301) = 0.86$, $p = .391$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.13, 0.05], ni l'interaction entre celle-ci et le score des valeurs d'Affirmation de soi des participants, $B = 0.03$, $SE = .04$, $t(301) = 0.66$, $p = .50$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.11, 0.05], ne sont liés significativement au score d'attitude. En outre, le score

d’Affirmation de soi des participants n’est pas non plus associé à leurs attitudes à l’égard de l’éducation inclusive, $B = -0.06$, $SE = .04$, $t(301) = -1.14$, $p = .252$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.13, 0.03]. La possession d’une certification spécialisée est toujours liée de manière significative aux attitudes des participants, $F(1, 305) = 13.03$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .040$.

Conservation. Les résultats indiquent que ni la perception des valeurs organisationnelles de Conservation du système éducatif, $B = 0.07$, $SE = .06$, $t(301) = 1.18$, $p = .23$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.04, 0.19], ni l’interaction entre le niveau de valeurs personnelles de Conservation et celui de leurs perceptions des valeurs organisationnelles de Conservation du système éducatif, $B = 0.03$, $SE = .06$, $t(301) = 0.73$, $p = .46$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [0.08, 0.18], ne sont liés à leur score d’attitudes à l’égard de l’éducation inclusive. Cependant, le score de valeurs personnelles de Conservation des participants est négativement associé à leurs attitudes à l’égard de l’éducation inclusive, ce qui signifie que plus ils soutiennent les valeurs de Conservation, moins ils sont positifs envers l’éducation inclusive. $B = -0.13$, $SE = .05$, $t(301) = -2.42$, $p = .016$, $\eta_p^2 = .01$, 95% CI [-0.22, -0.02]. Enfin, la possession d’une certification spécialisée est toujours liée de manière significative aux attitudes des participants., $F(1, 305) = 11.71$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .03$.

Pour synthétiser ces résultats, pour aucune des 4 valeurs organisationnelles considérées il n’y a de lien avec les attitudes des enseignants à l’égard de l’éducation inclusive si l’on contrôle l’influence des valeurs personnelles des enseignants dans le modèle.

Discussion

L’analyse des données révèle que contrairement à notre hypothèse de départ, il n’y a pas de lien entre les différentes valeurs organisationnelles du système éducatif et les attitudes des enseignants à l’égard de l’éducation inclusive quand la part de variance expliquée par les valeurs personnelles des enseignants est contrôlée.

Ainsi dans chaque modèle la variance expliquée par les valeurs personnelles des enseignants semble prendre le dessus. En effet, elles sont trans-situationnelles, sont des conceptions de ce qui est désirable (Williams, 1970) et constituent un filtre d’interprétation des situations (Feather 1992). Aussi quand il s’agit d’évaluer une situation, un objet ou un concept dans un contexte d’école inclusive - bref, un objet d’attitudes - les individus se réfèrent donc probablement plus à leurs valeurs personnelles en première intention qu’aux valeurs organisationnelles véhiculées par le système éducatif. Nous faisons cette hypothèse explicative d’autant plus qu’amener les enseignants à se questionner sur les valeurs organisationnelles du système éducatif constitue en fin de compte une mise en avant des motivations sous-jacentes contenues dans leurs valeurs personnelles, en somme, une

activation de valeurs. Le processus expérimental (ici le questionnaire) est donc susceptible d'activer ces dites valeurs à un niveau personnel en les ramenant en mémoire. Ceci pourrait faciliter ensuite leur mobilisation dans le traitement de l'information et venir expliquer, du moins partiellement ces premiers résultats. Afin de mieux comprendre nos résultats et surtout de vérifier si un lien effectif entre valeurs organisationnelles du système éducatif et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive existait, nous avons souhaité aller au-delà du pré-enregistrement à des fins exploratoires,

2.2.3. Analyse exploratoire

Ici, nous avons voulu tester l'existence de liens entre valeurs organisationnelles du système éducatif et attitudes des enseignants sans contrôler l'effet de leurs valeurs personnelles.

Analyse préliminaire

Une analyse de covariance (ANCOVA) incluant les scores des valeurs organisationnelles d'ordre supérieur du système éducatif (4 variables continues), le sexe des participants, le niveau d'enseignement, le statut et la possession d'une certification spécialisée a été réalisée. Les résultats indiquent que la possession d'une certification spécialisée est le seul prédicteur significatif, $F(1, 291) = 10.53$ $p = .001$, $\eta_p^2 = .03$. Des comparaisons post-hoc avec une correction de Bonferroni indiquent que les enseignants qui possèdent cette certification ($M = 4,70$, $ET = 0,76$) expriment des attitudes plus favorables que les enseignants qui n'en possèdent pas, ($M = 4,16$, $ET = 0,71$; $t(291) = -3.24$, $p = .001$). Ni le sexe des participants, ni le statut, ni le niveau d'enseignement ne prédisent de manière significative le niveau des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (tous les $ps > .05$). Par conséquent, l'analyse principale a été effectuée en contrôlant uniquement la variance expliquée par la possession d'une certification spécialisée.

Analyse principale

Le modèle final comprenait donc 5 prédicteurs : les scores de valeurs organisationnelles de Dépassement de soi, d'Ouverture au changement, de Conservation et d'Affirmation de soi du système éducatif ainsi que la possession d'une certification spécialisée puisque ce prédicteur est significatif. Les résultats indiquent que le score de valeurs organisationnelles de Dépassement de soi du système éducatif est positivement lié au niveau d'attitude à l'égard de l'éducation inclusive des participants, $B = 0.21$, $SE = .09$, $t(300) = 2.45$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [0.09, 0.04]. De la même manière, plus les participants attribuent de valeurs organisationnelles d'Ouverture au changement au système éducatif, plus leurs

attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives, $B = 0.24$, $SE = .08$, $t(300) = 3.01$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .02$, 95% CI [0.08, 0.42]. En ce qui concerne le score de valeurs organisationnelles de valeurs d'Affirmation de soi du système éducatif, les résultats montrent une relation négative, $B = -0.33$, $SE = .06$, $t(300) = -4.05$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$, 95% CI [-0.40, -0.14], ce qui signifie que plus les enseignants attribuent de valeurs organisationnelles d'Affirmation de soi au système éducatif, plus leurs attitudes sont négatives. Enfin, conformément aux résultats précédents concernant les valeurs personnelles, les valeurs organisationnelles de Conservation du système éducatif ne semblent pas être liées aux attitudes des participants à l'égard de l'éducation inclusive, $B = -0.04$, $SE = .08$, $t(300) = -0.04$, $p = .57$, $\eta_p^2 = .00$, 95% CI [-0.21, 0.11]. La possession d'une certification spécialisée est toujours bien significative pour prédire le niveau des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants, $F(1, 300) = 9.96$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .03$.

En d'autres termes, sans contrôler la part de variance attribuable aux valeurs personnelles des enseignants émerge sensiblement le même pattern de résultats que pour les valeurs personnelles. Ainsi les valeurs organisationnelles des dimensions Dépassement de soi et Ouverture au changement sont positivement liées aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, tandis que les valeurs organisationnelles de la dimension Affirmation de soi et Conservation sont négativement liées - ce lien avec cette dernière dimension de valeurs émerge donc pour les valeurs organisationnelles alors qu'il n'a pas été retrouvé pour les valeurs personnelles.

2.2.4. Discussion de l'étude

L'objectif de cette étude était de tester l'existence d'un lien entre valeurs organisationnelles du système éducatif et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Les résultats mettent bien en évidence l'existence de liens entre les deux construits (quand la part de variance expliquée par les valeurs personnelles des enseignants n'est pas contrôlée), cependant ils ne nous permettent pas de statuer sur l'existence effective d'une influence des valeurs organisationnelles du système éducatif sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Ils suggèrent cependant bien la possibilité d'une influence si l'on fait fi des valeurs personnelles des enseignants puisque plus les enseignants identifient le système éducatif comme porteur des valeurs en accord avec ce que poursuit l'éducation inclusive, c'est-à-dire des intérêts prosociaux (valeurs de Dépassement de Soi et d'Ouverture au changement), plus les attitudes qu'ils rapportent à l'égard de l'éducation inclusive sont positives. A l'inverse, plus ils identifient le système éducatif comme porteur de valeurs défavorables à l'éducation inclusive (valeurs d'Affirmation de soi et de Conservation), plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont négatives.

Cependant, cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord il est possible que le protocole expérimental qui consiste à proposer au participant deux mesures successives de valeurs puisse engendrer du bruit dans les mesures. En effet, pour avoir une influence, les valeurs doivent être activées, or, le simple fait de penser à ses valeurs constitue une activation (Maio et al., 2009), il aurait donc sans doute été plus « propre » sur le plan scientifique de proposer les deux mesures à bonne distance temporelle les unes des autres. Ensuite, comme nous l'avons déjà évoqué dans les limites d'autres études, les instanciations de valeurs comprises dans les différents items de l'échelle de mesure des valeurs organisationnelles étaient-elles suffisamment typiques et adaptées au domaine de l'enseignement ? Ce point serait à éclaircir, par exemple dans une étude qualitative qui relèverait les différentes expressions de valeurs dans le domaine de l'enseignement et qui, à la manière de Declercq et collaborateurs (2008), tenterait ensuite de les rattacher aux différentes dimensions de la TUV pour mesurer avec plus de finesse les valeurs attribuées au système éducatif par les enseignants.

L'existence de liens - établis à un niveau corrélationalnel entre les deux construits – nous amène maintenant à investiguer la question de la causalité de la relation. En effet, les valeurs organisationnelles du système éducatif peuvent-elles causer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive ? Quelle pourrait alors être l'influence de la mise en avant de ces valeurs sur leurs attitudes ? Se pourrait-il que certaines valeurs améliorent ou au contraire détériorent les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive ? C'est ce que nous testerons dans l'étude présentée dans la partie suivante.

2.3. Etude 7 : Impact de l'activation des valeurs organisationnelles sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

En prenant appui sur nos précédents résultats qui suggèrent bien des liens entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive - à la condition de ne pas contrôler l'effet de leurs valeurs personnelles - nous formulons dans cette dernière étude de la thèse, l'hypothèse suivante : **activer spécifiquement certaines valeurs organisationnelles du système éducatif pourrait avoir une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.**

2.3.1. Méthode

Nous n'avons pas, dans cette étude, intégré les valeurs de Conservation. Même si ce choix peut paraître curieux et discutable à posteriori, il nous est apparu indispensable au moment de la conception de l'étude, notamment après que nous ayons procédé aux calculs de taille d'échantillon. En effet compte tenu des difficultés précédentes de recrutement de nos

échantillons d'enseignants il nous a semblé utopique de trouver assez de participants pour constituer un design expérimental de 5 groupes. Un échantillon de plus 700 participants aurait été nécessaire pour avoir assez de puissance statistique et nos ressources financières et temporelles étaient trop limitées pour ce recrutement. Nous avons donc cherché une solution qui soit plus réaliste et donc fait le choix de ne proposer que 4 conditions dans le design de notre étude. Nous avons donc collégialement décidé d'écarter la valeur d'ordre supérieur de Conservation pour laquelle nous avons trouvé le moins de liens avec les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive au cours des différentes études.

Participants

Comme indiqué dans le formulaire de pré-enregistrement (disponible [ici](#)) sur la base des études antérieures rapportées dans la littérature visant à rendre saillantes des valeurs et rapportant une taille d'effet comprise entre $r=.16$ et $r=.36$ (voir les deux études de Maio et al., 2009), une analyse de puissance a priori réalisée avec G*power 3.1 (Faul et al., 2007) a révélé que 488 participants seraient nécessaires pour détecter un petit effet ($r=.16$) avec une puissance ciblée de 0.80. Il s'agissait du seuil souhaité au-delà duquel nous avons stoppé la collecte. Par conséquent, des enseignants de multiples régions de France ont été invités via des réseaux sociaux à remplir notre questionnaire au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2021-2022.

Après quelques semaines de collecte, 528 enseignants avaient répondu à l'étude. Une détection des outliers sur la variable principale (c'est-à-dire la moyenne des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive), à l'aide de la méthode de la Median Absolute Deviation (MAD, Leys, 2013) a été effectuée. Un seul participant avait un score se situant sous le seuil conservateur de 3 fois le MAD choisi pour l'étude, ce participant a donc été écarté de l'échantillon. L'échantillon final comprend 527 participants (30 hommes, 496 femmes et 1 participant se déclarant non-binaire). La moyenne d'âge des participants est conforme à la moyenne d'âge de la population enseignante ($M = 41,3$, $ET = 8,77$). Sept des participants sont des étudiants-enseignants, 20 sont des stagiaires-enseignants et 500 des enseignants titulaires. Ces derniers ont une expérience moyenne de 14 ans ($ET = 9,30$) et enseignent principalement dans des écoles primaires (65,8%). Enfin, en ce qui concerne l'expérience d'enseignement, 125 participants étaient des enseignants spécialisés, c'est-à-dire possédant une certification spécialisée, et 402 des enseignants dits ordinaires, c'est-à-dire ne possédant pas cette certification.

Matériel et Procédure

Construction des conditions expérimentales

Les instanciations de valeurs proposées dans les conditions expérimentales (qui seront développées ensuite) ont été construites sur la base du dictionnaire des valeurs (Ponisovskiy et al., 2020), sur la base du PVQ (Schwartz et al., 2012) et sur la base de certains éléments récupérés lors de focus-group auprès d'enseignants en formation CAPPEI (voir le matériel complet en Annexe 7). Dans le cadre de ces focus-group, nous avons d'abord (1) rapidement présenté les différents cadres d'étude des valeurs aux enseignants, le concept d'instanciation de valeur et listé avec les enseignants les différents membres du système éducatif puis, (2) nous avons redéfini une à une les dimensions de valeurs. A la suite de chacune de ces redéfinitions, nous les avons invités à (3) compléter un feuillet (Figure 13) à la suite de cette consigne « Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant qu'enseignant, la valeur X ou Y est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ? ».

Figure 13

Feuillet de passation du focus-group

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Dépassement de soi</p> <p>Altruisme : Être au service de la société, s'intéresser au bien-être d'autrui, bienveillance Relation aux autres : Développer des relations aux autres, universalisme</p> | <p style="text-align: center;">Ouverture au changement</p> <p>Variété : Entreprendre des choses diverses et variées, aptitude au changement Autonomie : Prendre ses propres décisions et agir selon ses choix, indépendance de pensée</p> |
| <p style="text-align: center;">Conservation</p> <p>Sécurité : Ordre et maintien du statu quo Autorité : Travailler dans des structures hiérarchiques bien définies</p> | <p style="text-align: center;">Affirmation de soi</p> <p>Pouvoir : Obtenir du respect et un statut social dominant Réussite, paie : Réussir personnellement en démontrant sa compétence selon les normes sociales.</p> |

Enfin, les enseignants étaient amenés à (4) faire état collectivement leur proposition et un court débat se tenait. Ces 3 derniers temps étaient réitérés pour chacune des valeurs. A la suite de ce focus-group, nous avons extrait quelques-unes des propositions qui nous semblaient les plus significatives ou validé la présence dans le matériel du focus-group des instanciations auxquelles nous avons pensées.

A partir de ces multiples sources d'instanciations de valeurs, une fausse première page de magazine a été construite pour chaque condition (Figures 14, 15, 16 et 17). Celles-ci traitaient des curricula, des missions des enseignants et de l'organisation du système éducatif, à la suite d'une réforme de l'enseignement. Notons que même si l'éducation inclusive est dans le champ de l'étude, aucune mention de celle-ci ou des élèves à besoins éducatifs particuliers n'a été faite dans les fausses couvertures de mensuels. Même si les premières pages de chaque condition avaient tous exactement la même mise en page, les valeurs mises en avant étaient très différentes suivant les conditions expérimentales. En effet, toutes les phrases avaient la même structure, seul le vocabulaire utilisé différait. Environ 60% du contenu des phrases était donc strictement identique quelle que soit la condition et 40% des mots restants étaient liés aux valeurs. Des vignettes représentant les différentes conditions sont présentées dans la suite de l'écrit, mais elles sont consultables en grand format en Annexe 8.

Figure 14

Couverture de mensuel de la condition Dépassement de soi



Mensuel pour une éducation bienveillante
Numéro 39 - décembre 2021
- EDITO -

Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système bienveillant particulièrement attentif à l'encouragement et au développement de l'altruisme de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement le sens de la démocratie, du partage, de la tolérance et de la solidarité. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs dons et de donner le plus généreux d'eux-mêmes. Seule une politique universaliste peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission de favoriser la participation de chacun, quel que soit son profil ou ses intérêts.

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Paroles d'enseignants

La bienveillance s'exprime dans la coopération de tous les acteurs autour des élèves, c'est là qu'on peut vraiment être utile.
(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

Plus on est plus on peut.
(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« Il n'y a pas d'autre bonheur que la bienveillance. »

« L'égalité de tous avant l'identité de chacun »

Une organisation bienveillante
Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation horizontale et égalitariste avec des classes ou groupes d'élèves placés sous l'aile confiante et tolérante des enseignants. (lire en page 3)

Des programmes pour tous
Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus universels et encourageants. Les enseignants seront invités à la mettre en œuvre en toute confiance. (lire en page 3)

Des missions plus universelles
La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle à la prise en compte de tous. Cela passe par la reconnaissance de leur générosité et de leur fraternité. Ainsi, les enseignants les plus universalistes bénéficieront d'une progression plus rapide de leur rémunération, sur la base de leur bienveillance. (lire en page 4)

SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2
Anne – Mathématicienne

LE POINT SUR ... /5
Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5
Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE... /6

J'AI TESTÉ ... /2
La classe inversée

A LA UNE ... /3-4
Les nouvelles orientations de l'école

13 501 1
A
M
C
M
875007

Dans la condition Dépassement de soi ($n = 144$), la une du magazine mentionne un système éducatif universaliste dans lequel les enseignants veillent notamment à ce que tous les élèves puissent participer indépendamment de leur profil ou de leurs intérêts, dans une organisation égalitaire et particulièrement tolérante qui reconnaît la bienveillance et la générosité des professeurs.

Figure 15

Couverture de mensuel de la condition Ouverture au changement



Mensuel pour une éducation épanouie
Numéro 39 – décembre 2021

- EDITO -

Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système stimulant particulièrement attentif à l'épanouissement et au développement de l'ingéniosité de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement le sens de l'exploration, l'autonomie de pensée et la créativité. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs talents et de donner le plus créatif d'eux-mêmes. Seule une politique inventive peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission de mise au jour des potentialités et de l'épanouissement de chacun

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation souple

Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation flexible et novatrice avec des classes ou groupes d'élèves confiés à la spontanéité et l'audace des enseignants. (lire en page 3)

Des programmes attrayants

Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus attrayants et satisfaisants. Les enseignants seront incités à s'en inspirer à loisir, selon les opportunités. (lire en page 3)

Des missions davantage épanouissantes

La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle au développement de tous. Cela passe par la reconnaissance de leur inventivité et de leur enthousiasme. Ainsi, les enseignants les plus passionnés bénéficieront d'une progression plus rapide de leur rémunération, sur la base de leur investissement. (lire en page 4)

Paroles d'enseignants

Des élèves épanouis, sont des élèves avec qui on peut travailler ce qu'il faut, au bon moment. Il faut une certaine dose de liberté pédagogique
(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

La liberté pédagogique c'est vital
(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« Le vrai plaisir de la vie c'est l'hédonisme »

« L'autonomie est une condition de l'efficacité »



SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2

PORTRAIT ... /2
Anne – Mathématicienne

J'AI TESTÉ ... /2
La classe inversée

A LA UNE ... /3-4
Les nouvelles orientations de l'école

LE POINT SUR ... /5
Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5
Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PÉDAGOGIQUE ... /6



Dans la condition Ouverture au changement ($n = 133$), les participants ont lu des articles sur un système éducatif stimulant dans lequel les enseignants encouragent les élèves à explorer leurs talents, et à s'épanouir dans une organisation qui reconnaît l'indépendance, l'inventivité, l'enthousiasme et la passion des enseignants.

Figure 16

Couverture de mensuel de la condition Affirmation de soi

Mensuel pour une éducation réussie

- EDITO - Numéro 39 – décembre 2021

Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système prestigieux, particulièrement attentif à la réussite et au développement du potentiel de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement la persévérance, le sens de l'effort, la réussite et le succès personnel. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs capacités et de les amener donner le meilleur d'eux-mêmes. Seule une politique ambitieuse peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission de valorisation des succès de chacun.

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation précise

Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation structurée et hiérarchisée avec des classes ou groupes d'élèves placés sous l'autorité et la supervision des enseignants. (lire en page 3)

Des programmes ambitieux

Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus riches et ambitieux. Les enseignants seront incités à les mettre en œuvre pour les enrichir et les améliorer. (lire en page 3)

Des missions davantage valorisées

La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle au succès de tous. Cela passe par la reconnaissance de leurs qualités et des réussites. Ainsi, les meilleurs enseignants bénéficieront d'une progression plus rapide de leur rémunération, sur la base de leur réussite. (lire en page 4)

Paroles d'enseignants

Réussir c'est atteindre un objectif avec ses élèves.
(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

La possibilité de s'organiser est permise par la possession de l'information, celui qui a le pouvoir c'est celui qui sait, celui qui réussit.
(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

Les citations du mois

« *La réussite, c'est d'abord et surtout d'être au travail quand les autres vont à la pêche.* »

« *Le pouvoir confère une certaine assurance.* »



SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2

PORTRAIT ... /2
Anne – Mathématicienne

J'AI TESTÉ ... /2
La classe inversée

A LA UNE ... /3-4
Les nouvelles orientations de l'école

LE POINT SUR ... /5
Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5
Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE ... /6



Dans la condition Affirmation de soi ($n=123$), la une du magazine mentionne un système éducatif ambitieux dans lequel les enseignants, incités à être les meilleurs et les plus performants, s'assurent de favoriser la réussite des élèves dans une organisation très hiérarchisée et structurée.

Figure 17

Couverture de mensuel de la condition Contrôle



Mensuel pour une éducation ordinaire
Numéro 39 – décembre 2021
- EDITO -

Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système, particulièrement attentif au développement des compétences de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement le sens de l'effort, l'exploration et la réussite. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs compétences et de donner ce qu'ils peuvent d'eux-mêmes. Seule une politique volontariste peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission d'éducation des nouvelles générations.

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation simple
Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation fonctionnelle avec des classes ou groupes d'élèves confiés à l'expérience des enseignants. (lire en page 3)

Des programmes clairs
Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus simples. Les enseignants seront incités à les mettre en œuvre comme ils le faisaient déjà pour les précédents. (lire en page 3)

Des missions davantage établies
La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle aux apprentissages de tous. Cela passe par la reconnaissance de leur professionnalité. Ainsi, les enseignants bénéficieront de progrès de leur rémunération, sur la base de leur ancienneté. (lire en page 4)

Paroles d'enseignants

Je suis toujours satisfait de venir à l'école le matin, même s'il y a des années et des élèves plus difficiles que d'autres.
(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

Je rêve d'une école ouverte et correctement financée, mais on y est presque. Merci !
(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« L'art est peut-être un chemin vers soi-même. »

« La vie est une météo imprévisible »

SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2
Anne – Mathématicienne

LE POINT SUR ... /5
Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5
Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE... /6

J'AI TESTÉ ... /2
La classe inversée

A LA UNE ... /3-4
Les nouvelles orientations de l'école

13 941 1 487 500 7

Enfin, dans la condition de contrôle ($n=127$), les participants ont pu prendre connaissance d'un système éducatif ordinaire, centré sur le développement de chaque individu et dans lequel les enseignants sont encouragés à être professionnels et à mettre en œuvre des programmes d'études simples, dans une organisation classique.

Procédure de collecte des données

Il semblait indispensable de contrôler l'effet des propres valeurs de participants, cependant, interroger un participant sur l'ensemble de ses valeurs avant de lui proposer la condition expérimentale présentait le risque d'activer toutes les valeurs des enseignants et aurait de fait potentiellement biaisé la mesure. De plus, les valeurs, comme les attitudes, sont sensibles au contexte socio-politique (un peu tendu au moment de la passation). Aussi, il était

nécessaire de construire un protocole permettant une certaine forme de décontextualisation moins engageante qu'une réponse en nom-propre, nous avons donc choisi une consigne de substitution pour la mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Aussi, comme nous le précisons dans la présentation de la consigne, il était demandé au participant de répondre pour les enseignants appartenant au système éducatif fictif présenté.

La collecte de données a été effectuée avec le logiciel LimeSurvey. Les participants ont d'abord lu un court message les informant de l'objectif général de l'étude ainsi que de la manière dont elle serait menée, à la suite de quoi ils ont été invités à donner leur consentement. À ce moment-là, ils ont été informés que leur participation était volontaire, qu'ils pouvaient quitter l'étude sans conséquence. Une fois le consentement donné, les participants ont dû compléter des informations sociodémographiques, puis ont été assignés de manière aléatorisée à l'une des quatre conditions expérimentales rendant saillantes (ou ne rendant pas saillantes dans la condition contrôle) certaines valeurs organisationnelles spécifiques du système éducatif : une condition de valeurs organisationnelles de Dépassement de soi, une condition de valeurs organisationnelles d'Ouverture au changement, une condition de valeurs organisationnelles d'Affirmation de soi et une condition contrôle. L'objectif était de lire les éléments présentés dans la condition, puis de lister librement les éléments qui étaient apparus comme importants (la consigne exacte était : « Listez ici, s'il vous plaît, les mots ou expressions qui vous ont semblé importants dans le texte précédent ») puis enfin de rédiger quelques mots suite à cette consigne : « Qu'avez-vous retenu de votre lecture ? A votre avis, quelles sont les idées défendues et/ou les objectifs défendus par ce système éducatif ? A la suite de quoi les participants complétaient une mesure d'attitudes à l'égard de l'éducation inclusive en consigne de substitution.

Mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive

A la suite de la condition expérimentale, les participants devaient compléter l'échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive suivant la consigne de substitution : « En prenant appui sur votre précédente lecture, nous vous remercions de répondre à ce questionnaire en vous mettant à la place des enseignant·e·s qui appartiennent à ce système éducatif et qui y adhèrent ». Les énoncés de la mesure de valeurs étaient donc volontairement transformés pour substituer « les enseignants de ce système éducatif » au « je » habituellement utilisé dans le MATIES (en Annexe 9). Les participants devaient répondre aux 18 items sur une échelle de six points allant de 1, « Pas du tout d'accord », à 6, « Tout à fait d'accord ». L'analyse de fiabilité était satisfaisante ($\alpha = .94$) nous avons donc calculé un score d'attitudes ($M = 4,53$, $ET = 0,93$).

2.3.2. Résultats

Nota : Nous avons posé une hypothèse à priori, envisageant de la tester par une analyse de contrastes (l'analyse est présentée en Annexe 10), cependant, nous avons finalement dévié de notre pré-enregistrement en effectuant une analyse de variance et des comparaisons deux à deux, sans poser donc d'hypothèse à priori.

Afin de tester l'effet de la condition expérimentale sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, nous avons procédé à une analyse de variance dont nous présentons les résultats ici.

Analyse préliminaire

Une analyse de covariance (ANCOVA) incluant le score d'attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, le genre des participants, le niveau d'enseignement, le statut et la possession d'une certification spécialisée a été réalisée. Les résultats indiquent que le genre est le seul prédicteur significatif, $F(1, 478) = 4.01$ $p = .019$, $\eta_p^2 = .017$. Des comparaisons post-hoc avec une correction de Bonferroni indiquent que les enseignantes ($M = 4,55$, $ET = 0,94$) expriment des attitudes plus favorables que les enseignants, ($M = 4,12$, $ET = 0,92$; $t(478) = -2.25$, $p = .027$). Le genre a donc été intégré dans le modèle final. Aucun des autres prédicteurs n'est significatif (toutes les p-values $> .05$).

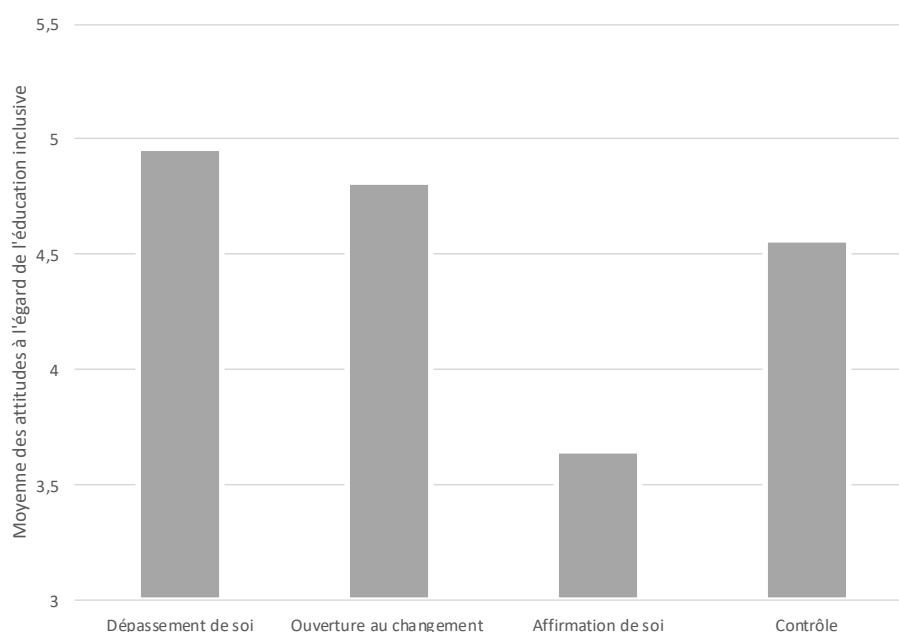
Analyse principale

Le modèle final comprend le score d'attitudes, la condition et le genre des participants. Les résultats de l'ANOVA mettent en évidence que la condition a bien un effet $F(3, 522) = 68.80$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0,28$ sur le score des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants, de même que le genre, $F(1, 522) = 4.99$ $p = .026$, $\eta_p^2 = 0.00$.

Des comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que les enseignants rapportent des attitudes plus favorables en condition Dépassement de soi ($M = 4,96$, $ET = 0,70$) qu'en condition contrôle ($M = 4,56$, $ET = 0,78$, $p < .001$). De même, les enseignants rapportent des attitudes plus favorables en condition Ouverture au changement ($M = 4,81$, $ET = 0,71$) qu'en condition contrôle ($p < .001$) mais à l'inverse, ils rapportent des attitudes plus défavorables en condition Affirmation de soi ($M = 3,65$, $ET = 0,95$) qu'en condition contrôle ($p < .001$). Les résultats sont présentés également en Figure 18.

Figure 18

Moyenne des attitudes selon la condition expérimentale



2.3.3. Discussion des résultats

Cette étude avait pour objectif de tester le lien de causalité entre valeurs organisationnelles et attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Nous avons utilisé un protocole avec une consigne de substitution pour ne pas devoir tenir compte de l'influence des valeurs personnelles des participants.

Les résultats de cette étude mettent bien en évidence que selon les valeurs organisationnelles du système éducatif qui sont activées, les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont différenciées. Ainsi, les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive rapportées sont plus favorables quand les enseignants sont confrontés à un système éducatif qui prône des valeurs d'Ouverture au changement et de Dépassement de soi, que quand ils ne sont pas confrontés à des valeurs particulières (c'est-à-dire en condition contrôle) ou que quand ils sont confrontés à des valeurs identifiées précédemment comme peu favorables aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive (c'est-à-dire les valeurs d'Affirmation de soi). En d'autres termes, si le système éducatif valorise des valeurs d'Accomplissement et de Prestige, les enseignants sont supposés être moins favorables à l'éducation inclusive que si le système éducatif valorise des valeurs d'Altruisme, de Relation, d'Autonomie et de Variété, ou que si le système éducatif ne met pas spécifiquement en avant des valeurs particulières.

Ces premiers résultats suggèrent que les valeurs organisationnelles du système éducatif ne sont pas sans effet sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive puisque celles-ci sont bien différenciées suivant les conditions. Certaines des valeurs organisationnelles du système éducatif seraient donc favorables aux attitudes tandis que d'autres non. Par exemple, il semble que valoriser la réussite des élèves – ce que mettait en avant la condition Affirmation de soi et ce qui est tout de même une des missions du système éducatif - ait un effet négatif sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, tandis que valoriser leur épanouissement ou la prise en compte de tous ait un effet positif sur les attitudes des enseignants. Ce qui fait bien apparaître que les messages véhiculés par le système éducatif et notamment les messages portant explicitement ou plus implicitement des valeurs auraient donc des implications importantes dans l'acceptation de l'éducation inclusive.

Ces résultats sont bien évidemment d'abord à répliquer et des investigations supplémentaires sont nécessaires pour en comprendre toute la teneur, d'autant que l'étude comporte certaines limites. En effet, même si la consigne était une consigne de substitution, peut-être aurait-il tout de même fallu contrôler les valeurs personnelles des répondants. Une réplication avec mesure à distance temporelle des valeurs personnelles des participants pourrait être une solution pour éviter l'éventuelle activation des valeurs personnelles. Ensuite, nous n'avons pas fait le choix, pour des questions de ressources diverses, d'intégrer une condition Conservation dans cette étude, ce qui ne nous permet pas autant de finesse que si nous l'avions fait, et qui constitue, il faut tout de même l'avouer, un regret. Enfin pour terminer sur les limites qui nous semblent les plus évidentes, les conditions expérimentales étaient colorées et des illustrations différentes étaient présentées dans chacune des conditions. Est-ce que ces deux points ont pu compromettre la symétrie des conditions et constitué des facteurs d'influence non contrôlés ? Il aurait à la réflexion été plus judicieux de s'éviter ce genre de « fantaisies » dans le design de notre étude. En bref, cette étude, même si elle apporte de bons éléments pour continuer la réflexion au sujet de l'influence des valeurs organisationnelles du système éducatif nous semble perfectible.

3. Discussion des études

L'objectif des études présentées dans ce chapitre était d'investiguer l'influence des valeurs organisationnelles du système éducatif sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. D'une part, les résultats de la première étude semblent indiquer qu'École et École inclusive ne sont pas dissociées sur le plan des valeurs, du moins dans la manière dont les enseignants les perçoivent. Les résultats suggèrent que le système éducatif n'est pas constitué de deux entités propres qui véhiculeraient des valeurs différentes, et que l'École

inclusive peut donc bien être incluse dans l'École au sens large. Parler de l'un ou de l'autre ne semble pas changer les valeurs que les enseignants lui attribuent. D'autre part, les résultats de la deuxième étude - bien qu'ils ne nous aient pas permis de statuer sur l'existence effective d'un lien entre valeurs organisationnelles et valeurs personnelles - ont mis en évidence que la part de variance attribuable aux valeurs personnelles des enseignants ne pouvait être sciemment ignorée. Ces premiers résultats laissent donc entrevoir que, dans les liens qui les unissent aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, la part de variance expliquée par les valeurs personnelles est plus importante que celle des valeurs organisationnelles. Ces valeurs personnelles constituent donc bien un filtre premier dans l'appréhension des situations. Cependant, comme le mettent en évidence les résultats de l'analyse exploratoire de cette première étude, sans contrôler ces valeurs personnelles, les valeurs organisationnelles du système éducatif sont bien liées aux attitudes des enseignants. Et plus les enseignants perçoivent le système comme porteur de valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement (c'est-à-dire plus le système est perçu comme porteur de motivations liées à la prise en compte de tous, aux intérêts des autres, à leur épanouissement...), plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives. A l'inverse, plus les enseignants perçoivent le système éducatif comme porteur de valeurs d'Affirmation de soi et de Conservation (c'est-à-dire plus le système est vu comme porteur de motivations liées au succès personnel, à l'accomplissement, au maintien du statu-quo, de l'ordre...), plus leurs attitudes sont négatives.

Enfin, les résultats de la troisième étude de ce chapitre mettent en évidence que dans un design qui permet d'exclure les valeurs personnelles de la mesure, les valeurs organisationnelles sont un facteur à considérer dans la variation des attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, puisqu'activer des valeurs spécifiques conduit à l'expression d'attitudes différenciées. En effet, si ce sont des valeurs organisationnelles de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement qui sont activées, c'est-à-dire des valeurs qui mettent en avant la participation de tous, l'équité, l'épanouissement des élèves, la stimulation ou encore la prise en compte des talents de chacun, les attitudes des enseignants sont plus favorables qu'en condition contrôle. A l'inverse, si ce sont des valeurs organisationnelles d'Affirmation de soi qui sont activées, c'est-à-dire des valeurs qui expriment des motivations du système liées à la réussite, à l'ambition ou à la performance, les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont moins favorables qu'en condition contrôle. Pris ensemble, ces résultats indiquent donc que les valeurs que les enseignants perçoivent comme étant prônées par le système éducatif (i.e., les valeurs qui lui sont attribuées) ne sont pas sans effet sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants. Les valeurs organisationnelles nous semblent donc pouvoir rejoindre, elles aussi, la constellation des facteurs de variation des attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et nous invitent à penser les déterminants des attitudes des enseignants sur plusieurs niveaux.

En termes de perspective, il serait maintenant pertinent de se focaliser sur les valeurs qui sont effectivement véhiculées par le système éducatif français, c'est-à-dire ses valeurs adoptées. Cela pourrait se faire dans une approche qui serait, dans un premier temps, qualitative et qui consisterait à identifier les différentes sources de valeurs organisationnelles qui sont sans doute multiples. En effet, si des travaux l'ont fait en ce qui concerne les sources des valeurs personnelles des enseignants - qui sont par exemple les collègues, les expériences de vie ou encore le développement professionnel (Collinson, 2012) - il ne semble pas à notre connaissance y avoir une même étude pour les valeurs organisationnelles adoptées du système éducatif. Concernant les valeurs organisationnelles, il est tout à fait certain que certaines d'entre-elles sont véhiculées à un niveau institutionnel dans les écrits officiels, mais elles le sont également probablement dans les discours des décideurs, dans les écrits de programmes, dans les écrits émanant des organisations syndicales, à travers les médias, etc. Une fois ces sources identifiées, il conviendrait d'en extraire les valeurs et leurs instanciations et ainsi estimer le poids de chacune des 4 grandes dimensions de valeurs au sein du système éducatif. Cette approche nous semble être un préalable à une réplique. En effet, nous avons subjectivement construit des conditions différenciant bien les valeurs supposément prônées, mais il serait maintenant déterminant de pouvoir étudier si activées ensemble dans un pattern qui se rapproche plus de la réalité de terrain (c'est à dire un pattern présentant toutes les valeurs effectivement véhiculées par le système éducatif, et dans les mêmes proportions), les valeurs organisationnelles du système éducatif ont véritablement une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et donc une influence sur la réussite d'une éducation véritablement inclusive.

Chapitre 5 - Discussion générale

L'école inclusive renvoie à une école ouverte à tous et dans laquelle chacun peut apprendre et s'épanouir. L'éducation inclusive qui sous-tend le fonctionnement de cette école vise à faire bénéficier à tous les élèves - quels que soient, leur sexe, leurs origines ethnique et sociale, leur religion, leur orientation sexuelle, leurs troubles ou handicap – d'une éducation de qualité et d'une pleine participation à la vie scolaire. Elle se fonde sur l'idée que tous les élèves ont le droit de recevoir une éducation à la fois qualitative et équitable, et que ce n'est plus à l'élève de faire la preuve que sa scolarisation est possible, mais bien au système éducatif de rendre possible cette dernière. Cette approche inclusive - dans laquelle le système d'adapte à l'élève - est depuis longtemps ambitionnée pour remplacer l'approche intégrative - dans laquelle l'élève doit s'adapter à l'école - qui dominait auparavant, mais malheureusement comme nous l'avons déjà évoqué, le changement de paradigme n'est pas achevé.

En France, depuis 2005 et la loi dite pour l'égalité des droits et des chances, l'ambition du système éducatif est bien de donner la priorité à la scolarisation en milieu ordinaire, et de proposer des solutions, des modalités de scolarisation qui conviennent à tous. En somme, l'ambition est de faire évoluer la forme scolaire pour que plus aucun enfant ne soit laissé sans solution comme cela peut encore parfois être le cas. Sans lister toutes les formes que prend l'éducation inclusive, il est notable que de nombreuses réponses pour la scolarisation de tous ont été renforcées ou ont émergé. En première intention, les élèves sont donc normalement aujourd'hui scolarisés en milieu ordinaire avec appui d'adaptations pédagogiques et de moyens de compensation quand cela est nécessaire, même si d'autres solutions à l'extérieur du système « ordinaire » existent encore quand ce dernier ne permet pas de répondre aux besoins des élèves. Conjointement, les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté – les RASED – ont été renforcés, tandis que dans le même temps, les dispositifs inclusifs ont remplacé les classes ou unités d'intégration scolaire. De plus, en actant la nécessaire désinstitutionalisation des établissements médico-sociaux - c'est-à-dire en les contraignant à une ouverture vers les établissements scolaires pour qu'ils soient plus tournés vers le système éducatif quand il s'agit de scolariser les élèves accueillis dans ces établissements – le système éducatif continue encore aujourd'hui de voir entrer dans son giron des élèves qui en étaient encore exclus il y a peu. Le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés a ainsi quasiment triplé depuis 2005. En France, comme dans les autres pays du globe, l'éducation inclusive est devenue la norme en matière d'éducation (Powell et al., 2016).

Ce changement de paradigme vers une école inclusive s'effectue donc en partie de manière structurelle et la frontière entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé

devient de plus en plus ténue. Ainsi, avec ce recours plus massif à la scolarisation dans les classes ordinaires, la responsabilité de l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers se transfère progressivement à tous les enseignants. Ce point est d'ailleurs rappelé en filigrane dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation à travers les compétences « prendre en compte la diversité des élèves » et « assurer un mode de fonctionnement du groupe qui prenne en compte la diversité » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, MEN, 2013). Il est ainsi acté que les effectifs scolaires ne sont plus uniformes et que certains élèves ont des besoins éducatifs, les différences ne peuvent être ignorées et doivent même être prises en compte. En somme, dans une école véritablement inclusive, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont bien l'affaire de toute la communauté éducative.

Pourtant, ces responsabilités aujourd'hui partagées ne vont pas encore de soi pour certains enseignants et de nombreux obstacles à la mise en place de l'éducation inclusive ont été identifiés. D'un côté, les enseignants rapportent les difficultés qu'ils perçoivent dans la scolarisation de tous comme le manque de ressources (Jury et al., 2023) ou la charge de travail accrue par la scolarisation d'élèves à BEP dans leurs classes (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). D'un autre côté, d'autres difficultés moins directement perceptibles ont été identifiées dans la littérature comme par exemple, des préjugés et stéréotypes (Serour et al., 2023) pouvant conduire à des comportements discriminatoires (Bastart et al., 2022), mais également et non des moindres, des attitudes négatives à l'égard de l'éducation inclusive. Ces attitudes seraient d'ailleurs un des facteurs clés de la réussite de l'éducation inclusive (Elliott, 2008 ; Leatherman & Niemeyer, 2005), puisqu'elles contribuent à la prédiction des comportements (Ajzen, 1991).

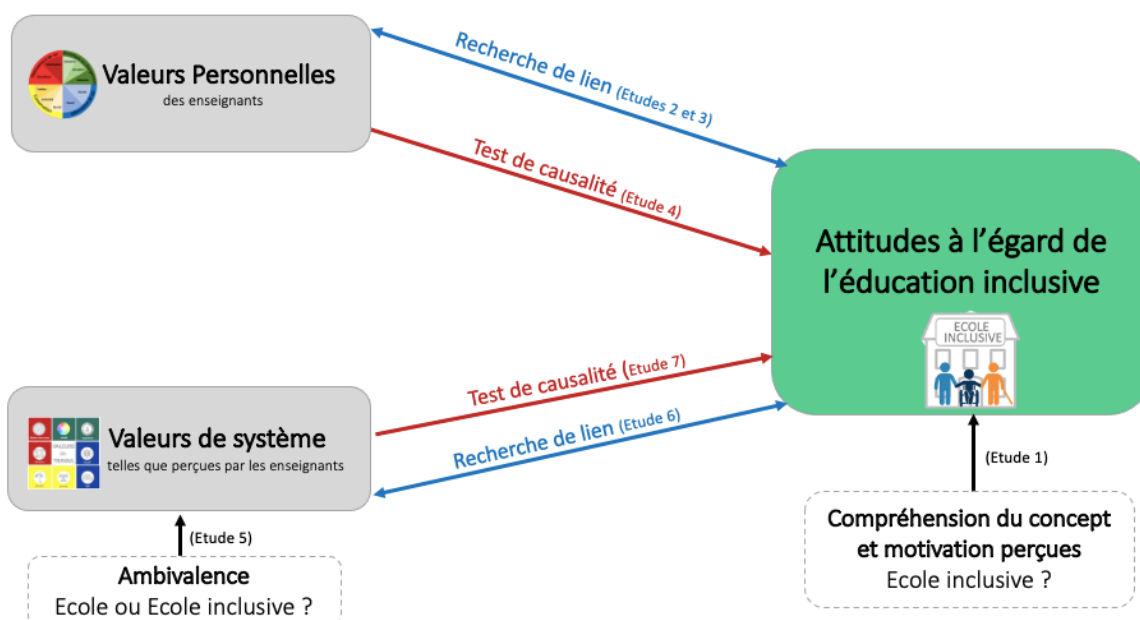
Ces attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, influencées par de nombreux facteurs liés aux caractéristiques du contexte, aux caractéristiques des élèves ou aux caractéristiques des enseignants (voir chapitre 2) sont le centre de ce travail de thèse. Aussi, avons-nous voulu dans un premier temps tester un facteur de variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive liés aux caractéristiques personnelles des enseignants : leurs valeurs personnelles. En effet, les valeurs sont des croyances fondamentales qui sont l'expression des motivations humaines (Schwartz, 1992), elles influencent les choix, servent de filtres d'interprétation des situations (Feather, 1992) et contribuent à la prédiction des comportements (Ajzen, 1991). Nous avons donc émis l'hypothèse générale selon laquelle les valeurs personnelles des enseignants pouvaient exercer une influence sur les attitudes des enseignants et pouvaient donc rejoindre la constellation de facteurs de variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive déjà identifiés dans la littérature. Puis au fil de la réflexion et de notre plongée dans ce travail de thèse, nous avons bien pris conscience d'une part que les effets de contexte ne pouvaient être ignorés et d'autre part, que les enseignants n'étaient pas les seuls convoyeurs

de valeurs au sein du système éducatif. Aussi nous sommes nous également penchés sur les valeurs organisationnelles du système éducatif que nous avons également postulé comme possible facteur de variation des attitudes.

Afin de tester ces hypothèses, nous avons réalisé 7 études. La première ($n=276$) était une étude à la fois quantitative et qualitative visant à cerner ce que les enseignants français avaient compris du concept d'école inclusive et perçu des raisons de sa mise en place. La deuxième ($n=326$) et la troisième ($n=527$) se situaient dans le cadre théorique des valeurs personnelles telles que définies par Schwartz (1992) et investiguaient les liens corrélationnels entre attitudes et valeurs personnelles tandis que la quatrième étude ($n=444$) testait le lien causal entre ces deux construits. La cinquième étude ($n=279$) a cherché à savoir si les valeurs organisationnelles du système éducatif telles que perçues par les enseignants différaient suivant que l'on fasse référence à l'école dans son sens le plus large ou plus spécifiquement à l'école inclusive. Puis, la sixième étude ($n=307$) a investigué l'existence d'un lien entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs organisationnelles du système éducatif, et enfin, la septième et dernière de cette thèse ($n=527$) a testé la causalité de la relation entre ces deux construits. La figure 19 présente l'articulation de ces 7 études entre elles.

Figure 19

Articulation des différentes études de la thèse



Dans ce chapitre de discussion générale, nous ferons pour chacun des objectifs de la thèse une synthèse des résultats des études ayant investigué la question avant de déplier les implications théoriques et pratiques, couplées aux perspectives de recherche puis nous présenterons certaines des limites de ces travaux avant de finalement conclure.

1. Ce qu'est l'école inclusive et les raisons perçues de sa mise en place

Nous discutons ici des résultats de la première étude de la thèse dont les objectifs étaient à la fois de cerner le sens donné à l'école inclusive par les enseignants français, mais également de percevoir ce qu'ils jugent être les motivations de sa mise en œuvre.

1.1. Compréhension du concept d'école inclusive

Le concept d'école inclusive est identifié comme encore ambigu (Göransson & Nilholm, 2014) et ce même parmi les enseignants (Krischler et al., 2019 ; Kruse & Dendering, 2018 ; Reindal, 2016). Nous avons donc souhaité vérifier en contexte français le sens que lui donnaient les enseignants, ce que nous avons fait dans une étude à la fois qualitative et quantitative dans laquelle les enseignants étaient invités à choisir parmi 4 définitions, celle qui leur semblait correspondre au terme d'école inclusive, puis à exposer les motivations perçues quant à sa mise en place.

Nos résultats font émerger une absence de consensus au sujet de ce qu'est l'école inclusive au sein de la population enseignante française. En effet, les enseignants définissent différemment l'école inclusive. Ainsi, persiste chez certains d'entre-eux une conception plus proche du concept d'intégration que de celui d'inclusion. Certains enseignants la considèrent le lieu d'un accueil simple ou placement des élèves à besoins éducatifs particuliers avant d'être le lieu de leur instruction puisque la définition qu'ils choisissent ne fait pas mention de scolarisation, mais bien simplement d'un accueil. Tandis que d'autres enseignants optent pour une définition plus inclusive caractérisant l'école inclusive comme le lieu de l'instruction de tous, sans référence à un quelconque besoin éducatif particulier. Dans cette conception, l'école inclusive concerne l'ensemble des élèves et pas une simple fraction de ceux-ci.

Ces résultats renforcent donc l'idée que le discours des décideurs et sa traduction sur le terrain (c'est-à-dire, ce que les enseignants en comprennent) ont parfois du mal à dépasser le paradigme du placement (Meijer, 2019). Les enseignants - qui manquent de prescriptions claires (Grimaud & Saujat, 2011) - ne semblent pas tous bien comprendre les enjeux du système éducatif en général et de l'éducation inclusive en particulier, ce qui implique que

certain d'entre eux restent attachés aux anciennes conceptions de l'intégration²⁶. Ainsi, il ne s'agit pas encore pour tous les enseignants de savoir si les élèves recevront bien des apprentissages de qualité, mais plutôt de les « positionner » dans le système éducatif. La question de savoir « où » les élèves sont accueillis ou scolarisés domine souvent celle de savoir « comment » leur enseigner (Haug, 2017), le fait de se concentrer sur les pratiques à engager pour les scolariser étant sans doute plus complexe que de songer à leur « simple » intégration physique (Hegarty, 2001).

Il ne suffit donc pas d'énoncer que l'école devait être inclusive pour que le concept sous-tendu soit correctement compris et incarné dans les pratiques, d'autant plus si les motivations sous-jacentes ne sont pas correctement comprises.

1.2. Les raisons de sa mise en place telles que perçues par les enseignants

Si les enjeux officiels et affichés de la mise en place de l'école inclusive sont clairs, c'est-à-dire que tous les élèves puissent recevoir une éducation de qualité, prioritairement en milieu scolaire ordinaire et ainsi participer pleinement à la vie de la communauté scolaire, les raisons que les enseignants perçoivent relativement à sa mise en place sont multiformes. Ainsi, dans le recueil de données de notre étude, de nombreux segments de discours des enseignants ont trait aux missions fondamentales de l'école inclusive, telles que le respect des droits des élèves, l'universalisme de l'enseignement, l'égalité des chances, ou encore le fait de faire société ; mais une part non négligeable du matériau récolté traite d'aspects plus singuliers.

Nombreuses sont ainsi les occurrences relatives à des aspects communicationnels allant de l'entretien de l'image politique ou de la bonne conscience des décideurs jusqu'à l'esbroufe des annonces. Les propos de certains enseignants renvoient également à des considérations purement structurelles et matérialistes et notamment aux économies supposément engendrées par la centralisation de l'enseignement et par la limitation des dispositifs et établissements spécialisés. D'une part, ces aspects communicationnels renvoyés par les discours des enseignants laissent penser que la transformation du système éducatif pour qu'il soit plus inclusif est encore perçue par certains comme une énième réforme menée sans concertation et à leurs dépens. Et d'autre part ces aspects matériels et financiers dépliés

²⁶ Même si elle est en contradiction avec la mission fondamentale de l'enseignement français, définie par la loi de 2013, qui est d'amener les élèves aux apprentissages en les adaptant à la diversité des élèves.

suggèrent bien que l'école inclusive est encore parfois également vue par le corps enseignant comme une transformation du système éducatif faite à peu de frais et sans prendre en compte leurs besoins pour mener à bien leurs missions. Les enseignants rapportent d'ailleurs souvent au sujet de l'éducation inclusive des préoccupations liées au manque de ressources (Jury et al., 2023). Or, les montants dévolus à la mise en place de l'éducation inclusive n'ont fait que croître ces dernières années pour atteindre plusieurs milliards d'euros chaque année. Alors comment et pourquoi ces augmentations de moyens ne se font-elles toujours pas sentir ? Pourquoi ne sont-elles pas reconnues sur le terrain ? Ne sont-elles pas assez explicites (Meijer et al., 2019), ou sont-elles décidées à une trop grande distance des besoins réels ? Quelques éléments d'explication peuvent déjà être relevés dans la manière dont l'école inclusive est financée.

Deux niveaux de financement pour les écoles inclusives ont été identifiés : (1) le financement au niveau macro, c'est-à-dire au niveau de la politique nationale et (2) le financement au niveau micro, c'est-à-dire au niveau local, ou au niveau de l'école (Sharma & Vlcek, 2021). En France, c'est principalement au niveau macro que le financement de l'éducation inclusive est décidé (à partir du budget du ministère de l'Éducation nationale). Ce macro-financement couvre principalement le recrutement et la formation des accompagnants d'élèves en situation de handicap (i.e., les AESH, nouveau nom donné aux auxiliaires de vie scolaire, AVS), c'est-à-dire que les finances sont essentiellement allouées aux ressources humaines. Au niveau micro, les fonds mobilisables par les personnels scolaires pour acquérir, par exemple, du matériel adapté - qu'il s'agisse de papeterie adaptée, comme des crayons à section triangulaire pour les élèves ayant des problématiques praxiques ; ou simplement de manuels scolaires ou de livres pédagogiques contenant des conseils précieux - sont très différents en nature et en quantité d'une région à l'autre²⁷. Ils sont parfois difficiles à mobiliser, voire inexistantes, car ils relèvent de la responsabilité de collectivités locales aux budgets et à la souplesse de fonctionnement dissemblables. Or, ces formes de soutien que sont notamment la disponibilité du matériel pédagogique adapté (Center & Ward, 1987) ou des effectifs de plus petite taille (Center & Ward, 1987 ; Clough & Lindsay, 1991), ont été identifiées comme favorables à des attitudes positives à l'égard de l'éducation inclusive. Notons cependant que cette disponibilité accrue des ressources ne fait pas tout, en effet, même en Italie où les moyens sont plus importants, le manque de ressources continue d'être pointé comme un frein (Salovitta & Consegna, 2019). Enfin, au-delà de l'existence effective ou non de ces moyens et de la possibilité de leur mobilisation par les enseignants, il est possible que

²⁷ Pour appuyer cela, voici une observation personnelle dans mes missions de conseillère pédagogique de circonscription ASH, je rencontre des coordonnateurs d'ULIS école de communes différentes qui ont des budgets de fonctionnement très variables pour un même effectif (12 élèves). Certains ont à peine plus de 70 euros pour l'année tandis que d'autres ont plus de 600 euros.

certain d'entre-eux se retranchent simplement derrière la problématique du financement - puisque lesdits mécanismes de financement sont perçus comme inefficaces et que cette idée est largement partagée - pour éviter de soutenir et promouvoir l'éducation inclusive quitte à tenir des propos sur l'éducation inclusive qui sont en décalage, voire en contradiction avec l'approche actuelle (Meijer et al., 2019).

Une véritable réflexion sur les moyens nécessaires ainsi que des explications plus fournies sur la manière dont les ressources disponibles sont distribuées et surtout utilisées serait probablement une voie de résolution de cette problématique. En somme un travail en pluridisciplinarité avec des économistes serait un fil à dérouler pour mieux comprendre ce qui se joue dans le financement de l'école inclusive et comment sont allouées les ressources aussi bien à un niveau macro qu'à un niveau micro. Aussi, au regard de ces éléments, il est raisonnable d'envisager que ces préoccupations rapportées amènent encore certains enseignants à se sentir parfois empêchés dans la mission essentielle qui leur est confiée, faire réussir tous les élèves, mission qui pour certains semble impossible.

1.3. Synthèse et perspectives

Le travail d'explicitation de ce qu'est une école inclusive - certes déjà engagé dans les textes et injonctions officielles - ne semble donc pas encore terminé. Il faut probablement encore aujourd'hui renforcer l'explication du « pourquoi » (c'est-à-dire, les raisons de l'école inclusive) et du comment (c'est-à-dire, comment permettre à tous de recevoir un apprentissage de qualité) de l'éducation inclusive - ce que pointent d'ailleurs Lautenbach et Heyder dans leur revue (2019). Régulièrement, sont communiqués à un niveau institutionnel (notamment dans les circulaires ou arrêtés officiels émanant du ministère de l'Éducation nationale) des informations sur l'ouverture de nouveaux dispositifs d'aide à la scolarisation, souvent portés par des associations collaborant avec l'Éducation nationale, mais également par exemple sur la mise en place de nouveaux formulaires de « plans »²⁸ ou de demande d'aide à destination des RASED et pôles ressources. Cependant, ces écrits relatifs à des dispositifs ou des plans d'aide peuvent laisser penser que la prise en compte des besoins des élèves passe essentiellement soit (1) par un recours à des renforts et compensations externalisées, soit (2) par une dose de travail en plus et quelques tracasseries administratives, charge de travail accrue que pointent d'ailleurs les enseignants comme associée à l'inclusion de tous (Jury et al., 2023).

²⁸ Pour accompagner la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers il existe différents types de plans projetant des pratiques spécifiques pour les élèves. Le Plan d'Aide Individualisé (PAI) pour les élèves ayant des besoins qui relèvent du médical Le Plan Personnel de Réussite Éducative (PPRE) pour les élèves qui rencontrent des difficultés ponctuelles dans les apprentissages. Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) pour les élèves dont les apprentissages sont impactés par un trouble des apprentissages. Et enfin le Projet Personnel de Scolarisation (PPS) pour les élèves reconnus en situation de handicap.

Or, le propos de l'éducation inclusive n'est pas de complexifier le travail des enseignants ou les pratiques pédagogiques mais bien de viser à ce qu'elles soient plus accessibles, c'est-à-dire pour qu'elles renferment le moins d'obstacles possibles pour ainsi être adaptées au plus grand nombre.

Aussi une communication institutionnelle renouvelée couplée à des formations d'enseignants et qui viserait à s'assurer que ne domine pas tant le « pourquoi » et le « où » mais surtout le « comment » de l'école inclusive semble nécessaire. Même si, suite à leur réforme, les masters MEEF²⁹ (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) intègrent maintenant des éléments relatifs à l'éducation inclusive, la formation continue des enseignants aux pratiques de l'éducation inclusive ne se fait encore bien souvent que de manière informelle notamment en ayant recours aux « personnes ressources » que sont les enseignants formés aux pratiques de l'éducation inclusive ou en ayant recours à la formation sur le temps personnel³⁰.

En conclusion, le passage de la volonté d'avoir des écoles inclusives à l'exigence absolue représentent des défis à relever pour les enseignants (Chambon, 2020, Ebersold, 2009) et faire passer une réforme sans en discuter ou la rendre plus explicite, ne peut qu'avoir un effet contre-productif sur la mise en œuvre de pratiques plus inclusives (Emanuelsson, 2001) d'autant plus qu'il a été mis en évidence que les enseignants qui ont le mieux compris ce que doit être une école inclusive y sont plus favorables (Krischler et al., 2019).

Les résultats et discussion de cette première étude de thèse, même s'ils sont déterminants pour une école inclusive effective, nous éloignent cependant de l'objectif qui a guidé la majorité de ce travail, investiguer les liens entre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et les valeurs personnelles des enseignants.

2. Lien entre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et les valeurs personnelles des enseignants

Dans les trois études suivantes de cette thèse nous avons donc étudié le lien entre les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants et une caractéristique de ceux-ci, leurs valeurs personnelles (au sens de Schwartz, 1992). L'hypothèse formulée au sujet de l'existence d'un possible lien entre les deux construits reposait essentiellement sur le fait que les enseignants expriment des valeurs qui reflètent leur

²⁹ Les Masters MEEF sont les masters qui préparent aux métiers de l'enseignement et qui proposés dans les INSPé.

³⁰ Un baromètre sur les usages et besoins de formation continue des enseignants est consultable à cette adresse : <https://ecolhuma.fr/2023/06/06/barometre-formation-continue-des-enseignants-usages-et-besoins/>

propre vision de ce qui est important dans leur travail et dans leur école (Dufour & Berkey, 1995) et que des liens ont été montrés entre valeurs et attitudes (Maio et al., 2009)

2.1. Existence de liens entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs personnelles des enseignants

Tout d'abord comme le mettent en évidence, à un niveau corrélationnel, les résultats des deux premières études, il existe bien un lien entre attitudes et valeurs personnelles. En effet, selon le poids que les enseignants donnent à certaines valeurs, leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont différenciées. Ainsi d'une part, plus les enseignants valorisent les valeurs d'ordre supérieur de Dépassement de soi, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives. Cela semble relativement logique, puisque la mise en œuvre de l'école inclusive - où chacun a une place pour s'épanouir pleinement - nécessite de donner la priorité à l'attention et au bien-être d'autrui ainsi qu'à l'expression de comportements de soutien et ce sont là les principales motivations véhiculées par ces valeurs de Dépassement de soi (Schwartz, 2006 ; Wach et Hammer, 2003). De même, plus les enseignants donnent de poids aux valeurs d'ordre supérieur d'Ouverture au changement - démontrant une volonté de contrôler et maîtriser sa vie et de vivre une vie stimulante, créative et pleine de défis - plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives. Or le dépassement des pratiques habituelles et leur transformation pour rendre les apprentissages plus accessibles est une des voies de succès vers une école plus inclusive (voir à ce sujet la conception universelle de l'apprentissage, CUA, Rose & Meyer, 2002). Ne plus réfléchir en termes d'adaptations à proposer spécifiquement aux élèves à BEP, mais bien identifier les obstacles et proposer une pédagogie de l'accessibilité, en somme s'ouvrir au changement en dépassant les intérêts personnels au profit du collectif, sont bien les motivations contenues dans les valeurs d'Ouverture au changement et de Dépassement de soi.

A l'inverse plus les enseignants donnent d'importance aux valeurs personnelles d'ordre supérieur d'Affirmation de soi c'est à dire notamment au pouvoir et à la réussite, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont négatives. Même si ces résultats concernant les valeurs d'Affirmation de soi sont mitigés (un lien a été trouvé dans la première étude, mais pas dans la deuxième), ils n'en restent pas moins essentiels. En effet, comme nous l'avons maintes fois déjà évoqué, la mise en place de l'éducation inclusive implique de véritables changements et remet en question les pratiques et les habitudes des enseignants (Ferguson, 2008 ; Moberg et al., 2019). Ce défi qui pourrait être perçu comme une menace pour le pouvoir effectif et la réussite, ce qui expliquerait donc ce lien négatif qui a été partiellement mis en évidence. Cependant, au sujet de la menace du statu-quo que peut constituer la mise en place de l'éducation inclusive, il aurait donc été logique de mettre en évidence également un lien négatif entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs d'ordre supérieur de

Conservation – renfermant les valeurs de Tradition, de Sécurité et de Conformité - or ce lien n'a pas été trouvé. Ce résultat est quelque peu surprenant, étant donné que les motivations sous-tendant ces valeurs qui sont clairement contradictoires avec les changements qu'exige l'éducation inclusive, mais pourrait s'expliquer par le fait que, malgré quelques désaccords, le sujet de l'éducation inclusive génère peu de critiques explicites en raison de sa forte valorisation sociale et qu'elle n'appelle que l'expression d'un consensus (Lui et al., 2015), ce qui a pu conduire les enseignants à mésestimer leurs propres valeurs de Conservation ou à les passer sous silence.

Ces premiers liens mis à jour se situaient à un niveau corrélational, nous avons donc souhaiter aller plus loin en testant la causalité de la relation.

2.2. Causalité de la relation entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

La quatrième étude de cette thèse testait donc l'existence d'un lien de causalité entre les valeurs personnelles des enseignants et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Nous avons envisagé un protocole expérimental prenant appui sur certains facilitateurs de changement de valeurs identifiés dans la théorie de Bardi et Goodwin (2011). Aussi avons-nous activé des valeurs différenciées suivant les conditions expérimentales, postulant que les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive seraient différentes suivant les conditions de l'expérimentation.

Les données ne vont pas dans le sens d'une influence de la condition expérimentale considérée dans son ensemble (c'est-à-dire les 3 tâches proposées aux participants) sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Cependant, en allant au-delà de ces premiers résultats nous avons mis en évidence que plus les enseignants adhéraient aux valeurs présentées dans les conditions expérimentales, plus leurs attitudes variaient bien dans le sens attendu. En effet, plus l'adhésion aux valeurs présentées dans les conditions Dépassement de soi ou Ouverture au changement était forte, plus les attitudes des enseignants étaient positives. De même, plus l'adhésion aux valeurs présentées dans les conditions de Conservation ou d'Affirmation de soi était forte, plus leurs attitudes étaient négatives. Ce qui vient renforcer le lien mis en évidence dans les deux précédentes études, et laisse même entrevoir l'effectivité de ce lien pour ce qui concerne les valeurs personnelles de Conservation. Si la manipulation expérimentale n'a pas pleinement fonctionné et que seule une des trois tâches nous permet d'entrevoir la relation entre les construits c'est probablement que le changement temporaire de valeurs que nous avons objectivé par l'activation de valeurs n'est pas si simple à générer. En effet, deux voies de changement ont été identifiées : une voie automatique et une voie laborieuse. La **voie automatique** ne fait pas intervenir la

conscience de l'individu (Bardi & Goodwin, 2011). Pour illustrer celle-ci, Seligman et Katz (1996) ont mis en évidence que les individus réévaluaient inconsciemment l'importance donnée à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres sous la simple influence des questions qui leur étaient posées. Cette voie automatique est difficilement contrôlable et rencontre donc peu de résistance au changement. Dans la **voie laborieuse**, l'individu est amené à effectuer un effort de réflexion sur ses valeurs en étant incité à y penser par des indices environnementaux ou des situations particulières. Pour autant, le changement de valeurs empruntant cette voie n'est pas nécessairement le fruit d'une manipulation ou d'une incitation forte. En effet, certains chercheurs ont mis en évidence que le simple fait de réfléchir à ses valeurs pouvait conduire à leur réévaluation (Maio, 2010 ; Maio & Olson, 1998). De plus, à l'inverse de la voie automatique, la voie laborieuse est très sujette à la « réactance » des individus, c'est-à-dire à une certaine forme de résistance au changement qui peut pousser les individus à rester fermement attachés à leurs valeurs initiales (Bardi & Goodwin, 2011), c'est ce qui a pu se produire dans notre manipulation expérimentale. A posteriori, nous suspectons en effet que la tâche d'adhésion aux valeurs présentées ait pu chez certains enseignant engendrer une forme de résistance, qui s'en sont donc référé à leurs propres valeurs plutôt qu'à celles présentées dans la condition expérimentale, ce qui expliquerait également pourquoi nous retrouvons quasiment le même pattern de résultats que dans les deux études corrélationnelles alors que ce n'est pas ce que nous avons objectivé.

Dans ces conditions, la causalité semble donc difficile à démontrer par une simple manipulation expérimentale. Il faudrait repenser la manipulation pour qu'elle emprunte plus subtilement la voie automatique et également pour qu'elle soit plus conséquente, et très probablement réitérée dans le temps.

2.3. Synthèse de la discussion de ces 3 études

Les résultats de ces trois études testant les liens entre attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs personnelles mettent bien en évidence des liens entre les deux construits. Aussi, ils suggèrent que les valeurs personnelles des enseignants peuvent être intégrées dans la constellation de facteurs connus pour influencer les attitudes des enseignants (Avramidis et al., 2002), et plus précisément aux facteurs liés aux enseignants eux-mêmes. Ainsi, au-delà du genre, de la formation, de l'expérience professionnelle et des autres caractéristiques personnelles des enseignants, les valeurs personnelles seraient donc bien un facteur de variation des attitudes.

Pour creuser ces premiers résultats, des pistes de recherche sont envisageables. Il pourrait dans un premier temps être pertinent de s'intéresser à des populations dont on sait que les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont différentes, c'est-à-dire les enseignants

ordinaires en comparaison aux enseignants spécialisés. Ces derniers rapportent en effet des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive plus favorables que leurs collègues exerçant dans le milieu ordinaire (Tournaki & Samuels, 2016), différence qui s'expliquerait par le fait que les enseignants ordinaires ont un sentiment d'efficacité plus faibles que les enseignants spécialisés (Desombre et al., 2019). Ce sentiment d'efficacité plus fort chez les enseignants spécialisés pourrait être le résultat de la formation aux pratiques de l'éducation inclusive qu'ils reçoivent pour être certifiés. Or, tous les enseignants exerçant dans les dispositifs inclusifs ne sont pas certifiés. Puisque les valeurs personnelles ont en effet une influence sur les choix vocationnels (Dæhlen, 2005), serait-il alors possible que les enseignants qui s'engagent dans ses missions auprès des élèves à BEP le fassent car ils donnent plus d'importance aux valeurs en phase avec l'éducation inclusive que ne le feraient leurs collègues qui font le choix de se cantonner à l'enseignement ordinaire ?

Les valeurs personnelles évoluent également au cours de la socialisation académique (Helkama et al., 2003 ; Krishnan, 2008 ; Sheldon, 2005). Serait-il alors possible que cela soit spécifiquement la formation des enseignants spécialisés qui fasse évoluer les valeurs personnelles des enseignants pour qu'elles soient plus en accord avec les valeurs de l'éducation inclusive, ayant ainsi une influence positive sur les attitudes de ces enseignants ? Pour tester cette dernière hypothèse, une étude longitudinale mesurant les valeurs personnelles des enseignants avant puis après leur formation pourrait être envisagée.

Ces questions restent ouvertes, mais quoiqu'il en soit, l'étude des différents facilitateurs de changement de valeurs que sont la persuasion, l'adaptation, l'identification, le maintien de la cohérence et l'amorçage (Bardi & Goodwin, 2011) laisse bien entrevoir que la formation des enseignants n'est sans doute pas sans effet sur les valeurs et donc sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Tout d'abord pour ce qui concerne plus spécifiquement les formations à l'éducation inclusive, il n'est pas rare que celles-ci se centrent encore sur le « pourquoi » de l'éducation inclusive en rappelant les textes de lois et circulaires. Ce ciblage sur le « pourquoi » peut pousser le formateur à tenter de persuader son auditoire du bien-fondé de l'éducation inclusive. Or, même si ce changement de valeurs, peut tout à fait s'opérer par la **persuasion** directe, ce facilitateur est celui qui engendre le plus de résistance (Bardi & Goodwin, 2011). En somme il est peut-être moins pertinent de tenter de convaincre les enseignants du bien-fondé de l'éducation inclusive que de passer par d'autres voies sans doute plus subtiles.

Ensuite, la formation initiale et continue des enseignants permet également à un autre facilitateur de changement de valeurs d'opérer patiemment, c'est l'**adaptation**. L'adaptation est le processus de changement de valeurs qui se produit chez l'individu confronté à des périodes de transition et qui peut ainsi mieux s'adapter à son groupe social de référence. Pour

certaines chercheurs, c'est la socialisation académique qui conduit au changement de valeurs par l'adaptation (Helkama et al., 2003 ; Krishnan, 2008 ; Sheldon, 2005) d'autant que des variations de valeurs sont notables suivant les cursus menés par les étudiants (Arieli et al., 2016). Ne recruter que des enseignants qui donnent de l'importance à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres est illusoire (et impossible devant la crise de recrutement qui fait rage au sein de l'Éducation nationale), tandis que tabler sur la formation continue des enseignants pour leur permettre d'adapter leurs valeurs à ce système éducatif en mouvement ne semble pas insensé. Il faudrait au préalable étudier des valeurs contenues dans les curricula de formation avant de mener une étude longitudinale mesurant les valeurs à différents temps de la formation ou de la carrière (bien que cela soit sans doute très complexe à opérationnaliser).

La formation est donc un processus actif qui peut permettre de tirer les valeurs personnelles des enseignants dans le sens attendu, et ce au service de l'éducation inclusive. Cependant, dans le même temps, la mise en place de l'éducation inclusive modifie patiemment le système éducatif et par ces transformations peut confronter les enseignants aux autres facilitateurs de changement de valeurs identifiés par Bardi et Goodwin (2011) qui nous semblent cependant plus des éléments liés au contexte qu'à des caractéristiques personnelles. En premier lieu, l'**identification** qui correspond à la reconnaissance consciente par l'individu, de son groupe d'appartenance. Les policiers s'identifient aux policiers, les enseignants aux enseignants, les enseignants ayant des pratiques inclusives aux enseignants ayant des pratiques inclusives etc. Pour revenir au changement de valeurs, si un individu devient membre d'un nouveau groupe, et que ce groupe interprète collectivement et de manière fréquente les situations à la lumière de certaines valeurs, cet individu nouvellement arrivé, une fois identifié au groupe, pourrait adopter le même schéma d'interprétation. Chatman (1989) a ainsi constaté un changement de valeurs chez de nouveaux employés à la suite du temps passé avec des mentors sur le lieu de travail. Si l'on resserre cette réflexion à la problématique de l'éducation inclusive, plus la proportion d'enseignants inclusifs (c'est-à-dire mettant en place des pratiques pédagogiques qui soutiennent l'éducation inclusive) augmente, plus l'on peut supposer que les valeurs de ces enseignants inclusifs conduisent, par un mécanisme d'identification, à ce que d'autres enseignants embrassent des valeurs positivement liées à l'éducation inclusive.

De plus, un système qui se transforme pour être plus inclusif véhicule sans doute des valeurs favorables à l'éducation inclusive et peut donc contribuer à ce que le 4^{ème} facilitateur de changement de valeurs puisse s'exercer, ce processus est l'**amorçage**. Il correspond à une exposition passive et qui peut entraîner une action conforme à la valeur amorcée (Roccas et al., 2017). Par exemple, l'amorçage de valeurs de Sécurité conduirait les participants à faire preuve de plus de comportement de nettoyage mais à être moins curieux que s'ils sont amorcés sur des valeurs d'Autonomie (Maio et al., 2009). Le changement de valeurs à l'issue

d'un simple amorçage a plus de chance d'être temporaire (Roccas 2003, Verplanken & Holland, 2002) que si cet amorçage est régulièrement répété (Bardi & Goodwin, 2011). Dans le cadre de la formation aux pratiques de l'éducation inclusive, amorcer systématiquement les enseignants sur des valeurs de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement pourrait probablement être une piste. Cependant, on ne peut pas ignorer que le système prône également la réussite (qui est une valeur de la dimension Affirmation de soi). Des travaux ont d'ailleurs été menés sur les liens que peut entretenir la mission de sélection de l'école (c'est-à-dire faire réussir les meilleurs) et l'acceptation de l'école inclusive et révèlent l'existence de barrières idéologiques qui compliquent la mise en place de l'éducation inclusive (Khamzina et al., 2021). Il semble donc complexe de n'amorcer au sein du système éducative qu'un seul set de valeurs et pas la totalité du Circumplex.

Enfin, le dernier facilitateur identifié est le **maintien de la cohérence** (Bardi & Goodwin, 2011). Un individu qui ferait l'expérience d'une incohérence entre ses valeurs et son comportement ou entre ses valeurs et celles de son groupe d'appartenance pourrait être amené à changer d'environnement ou à réévaluer ses valeurs pour rétablir cette cohérence (Kristiansen & Hotte, 1996). Ce facilitateur renvoie à la question de la congruence des valeurs que nous traiterons au point suivant.

La plupart de ces éléments facilitateurs du changement de valeurs personnelles ne mettent en fin de compte pas en jeu des éléments qui relèvent de la seule personnalité des enseignants, mais bien des éléments de contexte : les collègues qui possèdent des valeurs ou encore l'environnement qui amorce des valeurs, ce qui a conduit à ce que nous ouvrons notre réflexion et notre recherche à ces éléments plus contextuels que sont les valeurs que peut véhiculer le système éducatif, c'est-à-dire les valeurs organisationnelles. C'est cette réflexion qui a guidé la suite des études de cette thèse.

3. Lien entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive

Au regard des éléments facilitateurs du changement de valeurs développés dans la partie précédente et puisqu'il a été constaté que la culture organisationnelle (O'Reilly et al., 1991) du système éducatif (c'est-à-dire, en partie, les valeurs qu'il véhicule) influence la réussite de l'éducation inclusive (Berzina, 2010), nous avons émis l'hypothèse que les valeurs perçues par les enseignants comme étant promues par le système éducatif, c'est-à-dire les valeurs organisationnelles du système éducatif pourraient être liées à leurs attitudes envers l'éducation inclusive. Pour tester cette hypothèse, trois études ont été menées : une première

visant à s'assurer que l'emploi des termes école ou école inclusive conduisait aux mêmes perceptions de valeurs organisationnelles par les enseignants, en somme, que les termes école et école inclusive ne renvoyaient pas à deux entités distinctes ; une deuxième à un niveau corrélational testant l'effectivité du lien entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs organisationnelles perçues, et enfin une étude expérimentale visant à tester le rôle causal des valeurs organisationnelles sur les attitudes des enseignants.

3.1. École ou école inclusive : un système à deux jeux de valeurs ?

Nous l'avons évoqué, les valeurs véhiculées par l'école inclusive semblent plutôt claires (notamment par exemple, équité, bienveillance, justice sociale, Prud'homme et al, 2017), mais puisque l'École inclusive est bien la nouvelle forme que l'École au sens large ambitionne et pas une entité distincte, nous avons tout d'abord voulu vérifier que cela conduisait aux mêmes perceptions de valeurs par les enseignants. Les résultats de l'étude concernée le mettent bien en évidence, il n'y a pas de différences significatives dans les cotations de valeurs que les enseignants font selon qu'on leur parle d'École ou d'École inclusive. Ces résultats viennent donc renforcer que l'idée de l'école inclusive, même si elle n'est pas encore parfaitement aboutie a déjà bien fait son chemin chez les enseignants (ce que suggéraient également les résultats de la première étude de cette thèse). Ces derniers ne semblent effectivement pas l'identifier comme un projet distinct qui pourrait poursuivre des valeurs en décalage avec celles du système éducatif. École et École inclusive semblent donc bien être des objets indistincts, confondus avec celui de système éducatif. Nous avons donc ensuite voulu tester l'influence des valeurs du système éducatif sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

3.2. Des liens rendus fragiles par le poids donné aux valeurs personnelles : la question de la congruence et de l'ambivalence ?

Prenant appui sur le fait que la culture organisationnelle, donc les valeurs organisationnelles du système éducatif, pourrait influencer la réussite de l'éducation inclusive (Berzina, 2010), nous avons dans cette étude cherché à tester l'existence de lien entre les deux construits. Nous avons fait l'hypothèse que plus le système éducatif est perçu comme véhiculant des valeurs en phase avec celles de l'éducation inclusive - c'est-à-dire des valeurs organisationnelles de Dépassement de soi et des valeurs d'Ouverture au changement - plus les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive seraient favorables. A l'inverse, plus les valeurs perçues comme étant véhiculées par le système éducatif sont défavorables à l'éducation inclusive - à savoir les valeurs organisationnelles d'Affirmation de soi et les valeurs

de Conservation - plus les attitudes des enseignants seraient négatives. Les valeurs personnelles des enseignants étant - comme nous l'avons mis en évidence dans les études 2, 3 et 4 de cette thèse - liées à leurs attitudes, les liens hypothétiques décrits ci-dessus ont été examinés en contrôlant l'influence de ces variables.

Les résultats de cette étude sont mitigés. En effet, quand la part de variance expliquée par les valeurs personnelles des enseignants est contrôlée, attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs organisationnelles du système éducatif ne sont pas liées, tandis que quand cette part de variance n'est pas contrôlée, les résultats attendus quant au sens de la relation entre les deux construits sont bien retrouvés. Ainsi, sans contrôler l'influence de leurs valeurs personnelles, plus les enseignants perçoivent le système comme exprimant des valeurs renvoyant à des motivations également poursuivies par l'éducation inclusive, plus leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont positives. Tandis que toujours sans contrôler l'influence de leurs valeurs personnelles, plus les enseignants perçoivent le système comme exprimant des valeurs renvoyant à des motivations antagonistes de celles de l'éducation inclusive, plus leurs attitudes sont négatives.

Le pattern précédemment mis à jour pour ce qui concerne les valeurs personnelles des enseignants est donc également retrouvé ici pour les valeurs organisationnelles. Ainsi d'une part, tenir uniquement compte des valeurs personnelles des enseignants permet de mettre en évidence leur forte influence sur les attitudes des enseignants (au de-là du contexte donc ?). Et d'autre part, tenir uniquement compte des valeurs organisationnelles du système éducatif permet également de mettre en évidence leur influence sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants. Mais tenir compte des deux types de valeurs ne permet pas de mettre à jour de lien entre valeurs organisationnelles et attitudes. Y-a-t-il en somme des conflits entre ces valeurs qui viendraient impacter l'existence de ce lien ?

Il est possible que les enseignants aient répondu au questionnaire d'attitudes sans spécialement se référer aux valeurs organisationnelles du système éducatif qu'ils venaient de coter, mais il est également envisageable qu'ils aient bien distingué les valeurs organisationnelles de leurs propres valeurs et se soient référés aux deux types de valeurs sans réussir à les rendre compatibles. Ceci amène donc à se questionner sur une possible incongruence que les enseignants pourraient percevoir entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et leurs propres valeurs personnelles. Des différences peuvent en effet exister entre les valeurs organisationnelles et valeurs personnelles des individus, créant des sentiments de conflit et d'indécision (Thompson et al., 1995 ; van Harreveld et al., 2008). Dans le contexte de l'enseignement, les recherches récentes ont exploré les effets combinés des facteurs contextuels et la disposition à accepter le changement des enseignants et l'importance de la congruence a en effet été soulignée (Skaalvik & Skaalvik, 2011, Wang, & Hall 2019). Cette congruence des valeurs appliquée au domaine de l'enseignement se définit

comme étant « the degree to which teachers feel that they share the prevailing norms and values at the school where they teach »³¹ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p.189), en substance, la mesure dans laquelle leurs valeurs personnelles s'alignent sur celles de la culture ou de l'administration de leur école. Cette congruence des valeurs est positivement corrélée à la motivation et à l'engagement dans le travail (voir Li et al., 2015), mais aussi au bien-être professionnel (Wang & Hall, 2019), au sentiment d'appartenance et à la satisfaction au travail (Skaalvik & Skaalvik, 2011) et enfin surtout, au soutien au changement organisationnel (Lamm et al., 2010). Or, à la date de l'écriture de cette thèse, le baromètre du bien-être au travail de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, organe d'évaluation du ministère de l'Éducation Nationale) met en évidence un sentiment d'épuisement professionnel chez de nombreux enseignants, ce qui laisse supposer que le métier est en tension et que les enseignants sont en souffrance, donc potentiellement peu ou moins congruents avec les valeurs véhiculées par le système éducatif.

Cette question de la congruence entre les valeurs organisationnelles du système éducatif et les valeurs personnelles des enseignants nous semble la piste de recherche la plus prometteuse à engager à la suite de cette thèse. En effet, elle pourrait, du moins en partie, expliquer pourquoi nous ne mettons pas en évidence de liens dans cette étude. Aussi, envisageons-nous une étude qui teste l'influence du degré de congruence entre valeurs personnelles des enseignants et valeurs organisationnelles du système éducatif et leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. Deux pistes sont possibles en termes d'opérationnalisation de cette étude. En effet, la congruence des valeurs peut-être diversement mesurée. Soit comme une variable simple, par une échelle en 5 items permettant au participant de se positionner de manière plus ou moins congruente avec les valeurs de son institution/organisation (voir Vveinhardt & Gulbovaité, 2015), soit comme l'ont fait Wang et Hall (2019). Dans leur étude une échelle de valeurs est d'abord complétée par le participant pour lui-même – mesurant dans ce cas les valeurs personnelles – puis complétée pour l'organisation – mesurant dans ce cas les valeurs organisationnelles, c'est la différence entre ces deux échelles qui permet d'estimer le degré de congruence de l'individu. Ces approches comportent toutes deux avantages et inconvénients, mais les discuter nécessiterait de s'étendre et dépasse donc ici le propos de la thèse. Quoiqu'il en soit, cette perspective semble d'un grand intérêt.

Au-delà de la congruence qui est donc à explorer, il est également possible que le système éducatif véhicule des valeurs qui sont jugées par les enseignants contradictoires ou peu compatibles entre-elles, c'est-à-dire soient à l'origine d'un conflit de valeurs. Ce conflit de

³¹ Traduction : « la mesure dans laquelle les enseignants ont le sentiment de partager les normes et les valeurs en vigueur dans l'école où ils enseignent ».

valeurs est également autrement nommé : ambivalence (Peffley et al., 2001). En effet, il apparaît que mixer des valeurs opposées conduit à des réponses négatives (Park et al., 2019) ou encore à une moindre confiance dans son propre jugement (Feather, 2004). Dans une étude de 1999, Ros et collaborateurs ont mis en évidence que les enseignants jugeaient leur métier compatible avec les valeurs de Dépassement de soi et les valeurs de Conservation, c'est-à-dire qu'il permet l'expression de ces valeurs. Si nous nous recentrons sur l'éducation inclusive qui véhicule plutôt des valeurs organisationnelles des dimensions Ouverture au changement et Dépassement de soi en enjoignant les enseignants à transformer leurs pratiques pour scolariser tous les élèves sans distinction, il est possible que la valeur d'Ouverture au changement s'oppose subtilement aux valeurs jugées compatibles avec le métier d'enseignant, obérant les liens entre valeurs organisationnelles et attitudes des enseignants. A ce sujet, Maio et collaborateurs (2009) ont d'ailleurs montré que les valeurs reflétant des motifs compatibles étaient plus persuasives lorsqu'elles étaient insérées dans un argumentaire que les valeurs servant des motifs orthogonaux ou opposés. Donner des raisons se situant dans une valeur ne se situant pas dans la même valeur que celle portée par le message serait inopérant pour améliorer les comportements liés à la valeur (Evans et al., 2013). Si l'on transpose ce raisonnement aux attitudes, justifier l'éducation inclusive en prônant la réussite de tous – et donc véhiculer des valeurs organisationnelles d’Affirmation de soi - aurait un effet inopérant sur les attitudes des enseignants qui associent peut-être préférentiellement une valeur de Dépassement de soi au concept d'éducation inclusive. En somme, ambitionner la réussite de tous en la justifiant par la prise en compte de la diversité et l'épanouissement des élèves constitue donc peut-être un exemple bien malheureux d'ambivalence des valeurs. Cette explication bien qu'elle reste hypothétique renvoie également aux travaux déjà mentionnés au sujet de l'influence négative de la fonction de sélection de l'école sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive (Khamzina et al., 2021)

Pour terminer, même s'il n'est donc pas possible de tirer des conclusions sur les liens entre attitudes à l'égard de l'éducation inclusive et valeurs organisationnelles, des indices concourent cependant à envisager que le système éducatif porte bien des valeurs organisationnelles susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, nous avons donc envisagé la causalité de la relation dans une dernière étude de thèse.

3.3. Un lien qui semble tout de même exister

Pour tester la relation de causalité, il nous fallait écarter la variance expliquée par les valeurs personnelles des enseignants, ce que nous avons fait dans un protocole expérimental

avec une consigne de substitution – les enseignants ne répondant donc pas pour eux mais pour les enseignants du système éducatif présenté. Les résultats de notre dernière étude expérimentale mettent en évidence que selon les valeurs véhiculées par les systèmes éducatifs fictifs des différentes conditions expérimentales, les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive rapportées par les enseignants sont bien différenciées. Ces attitudes sont plus positives quand le système véhicule des valeurs organisationnelles de Dépassement de soi et d'Ouverture au changement que quand il ne véhicule pas de valeurs particulières. Et inversement, ces attitudes sont plus négatives quand le système éducatif véhicule des valeurs organisationnelles d’Affirmation de soi que quand il n'en véhicule pas. Pris ensemble, ces résultats suggèrent donc bien que les valeurs véhiculées par le système éducatif ne sont pas sans effet sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Une grande limite nous semble cependant émerger, en effet, bien que ces résultats aillent dans le sens de notre hypothèse, nous ne pouvons pas écarter le fait que, malgré la consigne de substitution, les enseignants se soient référés à leurs propres valeurs activées par la condition expérimentale plutôt qu'aux valeurs organisationnelles pour répondre, puisque le simple fait de penser aux valeurs constitue une forme d'activation de celles-ci (Maio et al., 2009).

3.4. Synthèse de la discussion de ces trois études

Ces trois études se sont intéressées à un des déterminants de la culture organisationnelle que sont les valeurs organisationnelles du système éducatif. Nous avons dans un premier temps vérifié que les termes École et École inclusive ne se voyaient pas attribuer par les enseignants des valeurs organisationnelles différentes et ce n'est pas le cas. Nous avons ensuite souhaité tester le lien supposé entre valeurs organisationnelles du système éducatif et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive mais les résultats de cette étude corrélative n'ont pas traduit de lien tant la part de variance attribuable aux valeurs personnelles des enseignants semble importante. En revanche, quand cette variance n'est pas contrôlée, des liens apparaissent entre valeurs organisationnelles du système éducatif et attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive. Enfin la dernière étude a mis en évidence que présenter aux enseignants des systèmes éducatifs mettant en avant des valeurs bien spécifiques pouvaient les amener à estimer différemment les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive des enseignants exerçant spécifiquement dans ce système éducatif.

Pris ensemble, les résultats de ces trois études nous permettent de faire une contribution significative à la littérature des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive en ajoutant à la constellation des facteurs liés au contexte, les valeurs organisationnelles du système éducatif.

A l'issue de ces travaux en particulier, un questionnement nous taraude. Le système éducatif prône-t-il dans ses valeurs fondatrices, des valeurs compatibles ou des valeurs incompatibles avec l'éducation inclusive ? En effet, pour reprendre la piste des arguments compatibles en termes de valeurs (Maio, 2014) développés précédemment dans cette discussion, et la lier à celle de la typicité des valeurs (Hanel et al., 2017), il nous semble déterminant que le système éducatif dans son ensemble s'accorde sur ce que veut dire « faire réussir **tous** les élèves », qui semble en première lecture être un exemple typique d'argument opposant deux valeurs incompatibles en son sein. En sous-texte apparaissent en effet les valeurs de Réussite et celle d'Universalisme ; chacune située d'un côté du circumplex de Schwartz et renvoyant donc à des motivations antagonistes. Cette injonction à faire réussir tous les élèves signifie-t-elle si l'on grossit le trait que tous devront avoir leur bac ? Ce qui en toute objectivité est louable, mais par exemple difficilement envisageable pour un élève de 17/18 ans qui aurait un âge de développement situé aux alentours des 3 ou 4 ans. Ou cette injonction signifie-t-elle que tous les élèves doivent être soutenus dans leurs progrès, même s'ils n'atteindront pas tous les standards de la « réussite scolaire », c'est-à-dire un bac avec mention, de « belles » études secondaires... Dénouer ces tensions qui sont souvent exprimées et palpables sur le terrain – et parfois traduites en des termes qui ne sont pas entendables voire condamnables – pourrait sans doute contribuer à ce que certains refus de l'éducation inclusive s'estompent jusqu'à peut-être un jour – soyons utopistes - disparaître. Aussi une des premières pistes de recherche que nous entrevoyons serait de faire correspondre à des injonctions ordinaires du métier d'enseignant qui serait en lien avec l'éducation inclusive, des valeurs organisationnelles. Ce qui nous permettrait de tester la typicité de certains arguments lus à la lumière de certaines valeurs. En effet, nous postulons que l'injonction à la réussite de tous peut être perçue comme typique des valeurs d'Affirmation de soi, mais cette analyse est subjective et peut-être qu'un enseignant y verrait une injonction plus typique des valeurs de Dépassement de soi puisque renvoyant au caractère universaliste de l'enseignement. Le questionnement à ce sujet est donc ouvert et encore loin d'être clôturé et d'autres pistes de recherche sont à envisager.

Tout d'abord comme nous l'avons traité au chapitre 4, les valeurs organisationnelles sont de 4 types : « adoptées », « attribuées », « partagées » ou « souhaitées » (Bourne & Jenkins, 2013). Dans les études présentées nous n'avons envisagé que les valeurs attribuées du système éducatif, c'est-à-dire, celles que les enseignants supposent être soutenues par le système éducatif – bien que les valeurs organisationnelles présentées dans la dernière étude de cette thèse se situent à la lisière des attribuées et des adoptées. Nous pourrions donc maintenant explorer la littérature foisonnante du système éducatif et chercher à identifier quelles sont les valeurs qu'il adopte. Nous pourrions également demander aux enseignants de coter leurs valeurs professionnelles, en faire une synthèse et tester le lien que ces dernières

pourraient entretenir avec les attitudes des enseignants. Et enfin pour terminer avec les différents types de valeurs nous pourrions demander aux enseignants de nous exposer quelles sont les valeurs organisationnelles souhaitables d'une école véritablement inclusive et inversement quelles sont celles qui ne le sont pas pour ensuite utiliser ces résultats pour tester leur influence sur les attitudes.

Pour poursuivre sur les perspectives de recherche, chaque pays a un système éducatif singulier et des enseignants avec une identité professionnelle qui l'est aussi. Répliquer notre dernière étude dans un pays autre que la France pourrait nous apporter de très utiles éléments de réflexion. Enfin, nous avons dans cette étude mis en place un environnement fictif, mais dans quelle mesure est-ce viable de contrôler les valeurs en situation écologique ? Certes, les valeurs du système éducatif sont véhiculées dans les écrits et textes institutionnels, mais elles le sont également dans les écrits des organisations syndicales, dans les écrits de presse, et dans chacune de ces catégories d'écrits, il est probable que les valeurs mises en avant soient différentes. Il semble donc illusoire de pouvoir contrôler les valeurs mises en avant en situation réelle. D'autant que ces valeurs ou du moins leur perception sont également influencées par les conditions de travail (Nord et al., 1988) qui diffèrent sensiblement selon que l'on exerce dans un petit collège situé en zone sensible ou dans un collège huppé des beaux quartiers de Paris.

4. Limites de ces études

Il est important de pointer ici les différentes limites que nous percevons quant à l'ensemble de nos travaux.

Tout d'abord si dans cette thèse nous nous sommes intéressés aux attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, c'est qu'elles seraient un des principaux obstacles à la mise en place de l'éducation inclusive (Elliott, 2008 ; Leatherman & Niemyer, 2005). Cependant, même si les attitudes participent bien à la prédiction des comportements elles sont à considérer avec précaution. Il peut y avoir des écarts entre les attitudes rapportées par un individu et ses comportements réels sous l'influence de divers facteurs tels que par exemple des contraintes situationnelles (Ajzen, 1991). Ainsi, il est possible pour un enseignant d'avoir des attitudes très positives à l'égard de l'éducation inclusive sans que pour autant il la mette véritablement en place dans ces pratiques, simplement parce qu'il n'a pas d'élèves à BEP dans ses effectifs de classe (ce qui a statistiquement peu de chance d'être possible). Ensuite les attitudes peuvent être ambiguës et ne pas fournir une indication claire sur les comportements futurs (Fazio, 1995). Dans le cas de l'éducation inclusive, ces attitudes pourraient prendre la forme de « oui à l'éducation inclusive, mais... ». De plus, même si ces

attitudes à l'égard de l'éducation inclusive ont pu être identifiées comme des éléments déterminants dans la production des comportements, elles n'en sont probablement pas le principal facteur d'influence. En effet, le contrôle comportemental perçu serait en fin de compte le prédicteur le plus robuste du comportement inclusif de l'enseignant (Mac Farlane & Woolfson, 2013). Ensuite, même si l'étude des attitudes revêt un caractère informatif indiscutable, toutes ces limites concourent à s'interroger sur la nécessité de l'étude des comportements inclusifs effectifs. Cependant, ce champ spécifique d'étude présente plusieurs difficultés méthodologiques et conceptuelles qui peuvent compliquer cette piste. En effet, le concept même de comportement inclusif est à définir. S'agit-il de comportements de soutien, de mise en place de supports ou de matériel adaptés, etc. ? Ensuite, comment sortir de la mesure subjective de ces comportements et à l'influence certaine de la désirabilité sociale si l'on questionne les enseignants sur l'effectivité de leurs pratiques. Il faudrait une bonne dose de culot pour affirmer ne pas mettre en place de comportements inclusifs pour les élèves qui en auraient besoin. Et enfin, puisque les questionnaires auto-rapportés semblent perclus de biais, comment mettre en place une observation directe en contrôlant toutes les variables environnementales et en disposant d'assez de temps et de ressources matérielles pour rassembler un échantillon scientifiquement acceptable ?

Après ces limites d'ordre plutôt contextuel, il y a bien évidemment des limites qui relèveraient plutôt des aspects méthodologiques. Tout d'abord, comme dans toute enquête par questionnaire, se pose la question de la désirabilité sociale (Paulhus, 1991). Le sujet de l'éducation inclusive est bien identifié comme relevant du politiquement correct et porteur d'une norme sociale claire (Avramidis & Norwich 2002 ; Lui et al. 2015), en ce sens il est donc très sujet au biais de désirabilité (Tempel, 2022), les répondants à des questionnaires ont donc plus tendance à produire des réponses qu'ils savent être socialement acceptables. De plus, comme l'ont montré Lüke et Grosche (2018), les réponses aux questionnaires d'attitudes sont également dépendant des institutions à l'initiative de ces questionnaires. Ainsi les attitudes exprimées sont plus positives quand l'institution est perçue comme soutenant l'éducation inclusive que quand elle perçue comme critiquant l'éducation inclusive. Dans le cadre de notre recherche, il est probable que la mention « Université de Lille » apposée dans le logiciel d'enquête ait conduit les participants à estimer que les expérimentateurs avaient des opinions favorables à l'éducation inclusive. Nous avons dans une de nos études contrôlé la désirabilité sociale, mais pas dans toutes, ce qui peut donc constituer un biais qu'il serait sans doute bon de contrôler dans de futures répliques. D'autant plus que puisque les valeurs sont la traduction de ce qui est socialement et personnellement désirable (Feather, 1973 ; Kluckhohn, 1951, Schwartz, 1992) et contiennent par nature une composante de désirabilité claire, il est donc logique de s'attendre à ce que la désirabilité sociale ait une influence dans les études mesurant des valeurs. En effet, des valeurs particulières pourraient influencer les participants

par le degré de prescription sociale que certaines comportent (Fisher & Katz, 2000). Plus précisément, certaines valeurs comme la Bienveillance, l'Universalisme ou la Tradition sont socialement approuvées parce qu'elles contribuent en quelque sorte au maintien d'une certaine harmonie sociale (Schwartz et al., 2011). D'autres comme le Pouvoir et la Réussite sont susceptibles de perturber les relations et de susciter la désapprobation (Schwartz et al., 2011) car elles sont plus centrées sur des considérations individuelles et mettent en péril les interactions sociales, la cohésion du groupe encore même sa survie. De plus, même si les échantillons de chacune des études sont robustes et leurs calculs validés sur le plan scientifique, ils ne représentent qu'une portion congrue de la population enseignante française qui s'élève tout de même à plus de 800 000 individus à la date de l'écriture de cette thèse, la taille de nos échantillons peut donc questionner. Cependant, il nous a fallu parfois plusieurs semaines fournies de relances et d'explorations de nouvelles pistes pour obtenir la complétude de nos échantillons et devant la difficulté du recrutement, il nous semble que cette limite est acceptable. Il convient également de pointer que seule l'étude 2 a donné lieu à une réplification, ce qui dans un contexte de crise de la répliquabilité nous semble une limite sérieuse. Il faudrait que nous puissions si ce n'est répliquer certains des résultats, du moins envisager des études qui permettent de les affermir de manière certaine. Cependant, malgré ces limites, notre travail, ayant respecté les nouvelles pratiques de recherche a produit des résultats qui peuvent amener à de nouvelles réflexions.

Enfin, nous entrevoyons une limite qui relèverait du contextuel. En effet comme déjà évoqué également, règne un certain climat de défiance entre les enseignants et les instances de décision, occupées en France à réformer le temps de travail des enseignants et semblant peu à l'écoute de leurs problématiques quotidiennes. Ce climat professionnel, même s'il ne constitue pas la totalité du climat dans lequel les enseignants exercent leurs missions a pu influencer les mesures. Il a ainsi pu conduire certains enseignants à des postures de refus et de contestations de l'éducation inclusive – sujet sensible sur lesquels les enseignants peuvent parfois se sentir peu entendus et sur lequel ils mobilisent parfois des informations qui relèvent du subjectif, plus que des informations objectives dont ils sont sensés³²disposer (Granjon et al., 2023).

³² J'utilise ce terme à dessein, probablement également de manière subjective, mais dans le quotidien de mon métier de conseillère pédagogique de circonscription ASH, c'est-à-dire dans mon métier de formatrice de terrain, je constate plus que souvent que les enseignants ne connaissent pas vraiment les résultats de la recherche, l'information ne leur arrivant pas par des canaux directs.

Conclusion générale

Notre travail de recherche a permis d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion à propos de ce foisonnant sujet de recherche des facteurs d'influence des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive.

Nous avons tout d'abord mis en évidence que le travail d'explicitation autour de l'école inclusive était loin d'être achevé. Le message n'a pas encore été reçu, compris et intégré aux quatre coins du système éducatif. Ce qu'est véritablement une école inclusive ne fait pas encore consensus au sein de la population enseignante et il apparaît nécessaire de ne pas faire l'économie d'expliquer encore et toujours les enjeux d'une école véritablement inclusive qui permette à tous les élèves de recevoir une éducation de qualité quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers. Les motivations et mécanismes de sa mise en place sont encore mal compris par certains et la problématique autour du financement – perçu ou réel - de cette école semble encore un obstacle de poids. Aussi, faut-il continuer de promouvoir et de soutenir ce qui fonde l'école inclusive, mieux en expliciter les tenants et les aboutissants, les financements, les réalisations souhaitées et/ou possibles.

Pour resserrer sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive, nos résultats permettent également aujourd'hui de contribuer à la littérature à ce sujet en mettant à jour deux nouveaux facteurs de variation à la constellation des facteurs d'influence déjà identifiés (Avramidis et al., 2002). Un facteur lié aux enseignants : leurs valeurs personnelles et un facteur lié au contexte : les valeurs organisationnelles du système éducatif. Nous avons tout d'abord mis en évidence qu'en fonction de l'importance donnée à certaines valeurs personnelles par les enseignants, leurs attitudes à l'égard de l'éducation inclusive sont différenciées, même si seul un faisceau d'indices permet d'envisager le sens de la relation. Tous les enseignants ne donnent pas la priorité aux mêmes valeurs et n'interprètent donc pas les situations à la lumière de valeurs personnelles identiques, ce qui contribue à expliquer que même si aujourd'hui, les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive sont identifiées comme plutôt positives, elles n'en resteront pas moins diverses. De nombreuses pistes de recherche sont à envisager pour mieux cerner comment la formation initiale et continue des enseignants peut faire évoluer ces valeurs personnelles : étude longitudinale mesurant à différents temps les valeurs des enseignants, analyse des formations existantes ou construction de nouvelles formations au regard des facilitateurs de changement de valeurs...les possibilités sont nombreuses et sans doute inépuisables et n'oublions pas que certaines de nos études mériteraient d'être répliquées.

Nous l'avons également déplié dans ce travail, un deuxième facteur de variation des attitudes à l'égard de l'éducation inclusive est apparu comme partie intégrante du contexte

d'exercice des enseignants, celui des valeurs organisationnelles du système éducatif. En effet, nous avons mis en évidence que les valeurs organisationnelles du système éducatif exerçaient également une influence sur les attitudes des enseignants. Même si les recherches sur ce point sont encore à développer, il semblerait qu'un système éducatif qui promeuve la réussite de tous les élèves contribue à détériorer sensiblement les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive, tandis qu'un système éducatif qui promeuve l'épanouissement et la prise en compte de tous contribue à les améliorer. Mieux s'entendre aujourd'hui sur le concept de réussite, pour qu'il soit plus typique des valeurs favorables à l'éducation inclusive plutôt que typique des valeurs qui lui sont défavorables, semble donc une nécessité. Il faut donc aujourd'hui l'accepter, le système éducatif est porteur de messages dont les valeurs peuvent entrer en conflit et qui compliquent probablement l'acceptation par tous d'une école véritablement inclusive.

Pour poursuivre la réflexion, certains questionnements liant à la fois valeurs personnelles et valeurs organisationnelles sont apparus. Que pourrions nous apprendre des comparaisons internationales concernant les valeurs organisationnelles des systèmes éducatifs ? De même, quelles sont effectivement les sources de valeurs des enseignants français ? Quelles sont les valeurs organisationnelles effectivement véhiculées par ces principales sources ? Quels sont les effets d'une congruence entre les valeurs personnelles des enseignants et les valeurs organisationnelles du système éducatif. Autant de questions qui pourront guider la suite de notre travail de recherche et qui peuvent s'inscrire dans des perspectives de formation des enseignants.

En conclusion, nous arguons que revoir les communications institutionnelles, mieux définir ce que réussir signifie, former et informer les enseignants apparaissent comme des actions hautement nécessaires à mener ou à poursuivre pour qu'enfin l'école soit véritablement et pleinement inclusive et prenne en compte la diversité de la population enfantine qu'elle scolarise - sans pour autant ignorer les difficultés qu'elle rencontre dans sa mise en œuvre ou encore juger que celles-ci ne sont que l'affaire des enseignants-. Le système éducatif français n'est pas encore arrivé au terme de sa transformation vers une éducation inclusive et c'est bien encore l'affaire de tous qu'il y parvienne pour que tous les élèves puissent enfin apprendre, s'épanouir et grandir dans une seule et même école : l'école inclusive.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The handbook of attitudes*, 173(221), 31.
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 299-327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Albarracín, D., & Vargas, P. (2010). Attitudes and persuasion: From biology to social responses to persuasive intent.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. *The handbook of attitudes*, 3-19.
- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. El. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology*. (p. 798-844). Clark University Press.
- Amit, A., Roccas, S., & Meidan, M. (2010). A group just like me: The moderating role of conservation values on social projection. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 931-945. <https://doi.org/10.1002/ejsp.658>
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Anderson, D. S., & Kristiansen, C. M. (1990). Measuring attitude functions. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 419-421. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924602>
- Anthony, P. (1994). *Managing culture*, Buckingham, UK: Open University Press.
- Arieli, S., Sagiv, L., & Cohen-Shalem, E. (2016). Values in business schools: The role of self-selection and socialization. *Academy of Management Learning & Education*, 15(3), 493-

507.

- Aronson, E. (1999). The power of self-persuasion. *American Psychologist*, 54(11), 875-884.
<https://doi.org/10.1037/h0088188>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in Inclusive Education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.
<https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- 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). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
<https://eprints.soton.ac.uk/434445/>
- Azhar, K., (2003). Business policy and strategic management, New Delhi, Tata McGraw-Hill
- Ball-Rokeach, S., Rokeach, M., & Grube, J. W. (1984). *The great American values test : Influencing behavior and belief through television*. Free Press ; Collier Macmillan.
- Bansal, P. (2003). From issues to actions: The importance of individual concerns and organizational values in responding to natural environmental issues. *Organization Science*, 14(5), 510-527.
- Bardi, A., & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change : Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 271-287.
<https://doi.org/10.1177/0022022110396916>
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior : strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207-1220.
<https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
- Bardi, A., Buchanan, K. E., Goodwin, R., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 131-147.
<https://doi.org/10.1037/a0034818>
- Bardi, A., Calogero, R. M., & Mullen, B. (2008). A new archival approach to the study of values and value--Behavior relations: Validation of the value lexicon. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 483-497. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.483>
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 913-929.
<https://doi.org/10.1037/a0016617>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barton, L., & Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (Vol. 4). Springer.
- Bassili, J. N. (2008). Attitude strength. *Attitudes and attitude change*, 237, 260.
- Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and explicit Attitudes: Research, challenges, and theory. In *The handbook of attitudes*. (p. 543-574). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bastart, J., Rohmer, O., & Popa-Roch, M. (2022). La discrimination des élèves en situation de handicap: entre intégration et inclusion, un défi à relever. *L'inclusion scolaire: Perspectives psychosociales*.
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: Le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27(1), 99-104. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/reli.027.0099>
- Bergeron, G., Point, M., & Prud'homme, L. (2013). *Éducation inclusive au Canada : analyse comparative*. Trois-Rivières, Québec: Laboratoire international sur l'inclusion scolaire.
- Bernard, M. M., Maio, G. R., & Olson, J. M. (2003a). The vulnerability of values to attack: Inoculation of values and value-relevant attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 63-75.
- Bērziņa, Ž. (2010). Teachers' perceptions on what inclusion needs. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(1), 75-84. <https://doi.org/10.2478/v10099-009-0048-8>

- Biermann, J., & Powell, J. J. W. (2016). *From exclusion and segregation to inclusion? Dis/ability-based inequalities in the education systems of Germany and Nigeria*.
- Bilsky, W., & Jehn, K. (2002). Organizational culture and individual values: Evidence for a common structure. In *In M. Myrtek (Ed.) Die Person im Biologischen und Sozialen Kontext* (p. 211-228).
- Blankenship, K. L., Wegener, D. T., & Murray, R. A. (2015). Values, inter-attitudinal structure, and attitude change : Value accessibility can increase a related attitude's resistance to change. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(12), 1739-1750. <https://doi.org/10.1177/0146167215609063>
- Blum, C., & Bakken, J. P. (2010). Labeling of students with disabilities : Unwanted and not needed. In *Current issues and trends in special education : Identification, assessment and instruction* (Vol. 19, p. 115-125). Emerald Group Publishing Limited.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2001). Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : De l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Bourne, H., & Jenkins, M. (2013). Organizational values: A dynamic perspective. *Organization Studies*, 34(4), 495-514. <https://doi.org/10.1177/0170840612467155>
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/0885625860010105>
- Boyle, C., Anderson, J., Page, A., & Mavropoulou, S. (2020). *Inclusive education : Global issues and controversies*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004431171>
- Braithwaite, V. A., & Scott, W. A. (1991). Values. In *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (p. 661-753). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50016-2>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125(2).
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of applied psychology*, 89(5), 822. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.822>

- Caprara, G. V., Schwartz, S., Capanna, C., Vecchione, M., & Barbaranelli, C. (2006). Personality and politics: values, traits, and political choice. *Political Psychology*, 27(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2006.00447.x>
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/0156655870340105>
- Chambon, N. (2020). Les défis de l'école inclusive. *Rhizome*, (4), 2-2.
- Chataigné, C., & Guimond, S. (2014). *Psychologie des valeurs*. De Boeck.
- Chatard, A., & Selimbegovic, L. (2007). The impact of higher education on egalitarian attitudes and values : Contextual and Cultural Determinants. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 541-556. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00024.x>
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of management Review*, 14(3), 333-349.
- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit. *The Academy of Management Review*, 14(3), 333. <https://doi.org/10.2307/258171>
- Chauvière, M. (2018). Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939–2005. *Alter*, 12(2), 105-118. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.04.006>
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 27(1), 31. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0031>
- Chen, A., & Ennis, C. D. (1996). Teaching value laden curricula in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 338-354. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.3.338>
- Cheney, G. and Christensen, L. T. 2001. "Organizational identity: Linkages between internal and external communication". In *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*, Edited by: Jablin, F. M. and Putnam, L. L. 231–269. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools*. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110. <https://doi.org/10.1080/0924345930040201>
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 591-621. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>

- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). Integration and the Support Service. Slough: NFER. Coates, RD (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Collins, James C. and Jerry I. Porras. 1994. *Built to Last*. New York: HarperBusiness.
- Collinson, V. (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher Development*, 16(3), 321-344. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.688675>
- Conner, M., & Armitage, C. J. (s. d.). Extending the theory of planned behavior : A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1429-1464. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01685.x>
- Converse, P. E. (2006). The nature of belief systems in mass publics (1964). *Critical Review*, 18(1-3), 1-74. <https://doi.org/10.1080/08913810608443650>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Dæhlen, M. (2005). Change in job values during education. *Journal of Education and Work*, 18(4), 385-400.
- Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). « From Jerusalem to Jericho »: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 100-108. <https://doi.org/10.1037/h0034449>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Clercq, S., Fontaine, J. R. J., & Anseel, F. (2008). In Search of a Comprehensive Value Model for Assessing Supplementary Person—Organization Fit. *The Journal of Psychology*, 142(3), 277-302. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.3.277-302>
- Dearlove, D. & Coomber, S. 1999, *Heart and Soul and Millennial Values*, Blessing/White.
- deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35. <https://doi.org/10.1177/074193259902000104>
- Decroly, Ovide (1905), *Organisation des écoles et institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux*, Bruxelles, Soc. prot. de l'enfance anormale, 1905

- 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*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- DeVellis, R. F., 2003. Scale development: Theory and Applications. Thousand Oaks, CA,
- Dorison, C. (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 67. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0067>
- Dorries, B., & Haller, B. (2001). The news of inclusive education: A narrative analysis. *Disability & Society*, 16(6), 871-891. <https://doi.org/10.1080/09687590120084001>
- Dose, J. J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(3), 219-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00645.x>
- Dreezens, E., Martijn, C., Tenbült, P., Kok, G., & de Vries, N. K. (2008). The missing link : on strengthening the relationship between values and attitudes. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(2), 142-152. <https://doi.org/10.1080/01973530802209186>
- Dufour, R., & Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. *Journal of Staff Development*, 16(4), 2-6.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1995). Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. In *Attitude strength : Antecedents and consequences*. (p. 413-432). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Ebersold, S. (2009). « Inclusion. *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Elizur, D., & Sagie, A. (1999). Facets of personal values: A structural analysis of life and work values. *Applied psychology: an international review*.

- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: An international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133-142. <https://doi.org/10.1080/08856250110040677>
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777529>
- Enz, C. A. (1988). The role of value congruity in intraorganizational power. *Administrative science quarterly*, 284-304.
- Evans, L., Maio, G. R., Corner, A., Hodgetts, C. J., Ahmed, S., & Hahn, U. (2013). Self-interest and pro-environmental behaviour. *Nature Climate Change*, 3(2), 122-125. <https://doi.org/10.1038/nclimate1662>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations : Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In *Attitude strength: Antecedents and consequences*. (p. 247-282). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48(2), 109-124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x>
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1135-1151. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.6.1135>
- Feather, N. T. (2004). Value correlates of ambivalent attitudes toward gender relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0146167203258825>
- Feather, N. T., & Newton, J. W. (1982). Values, expectations, and the prediction of social action: An expectancy-valence analysis. *Motivation and Emotion*, 6(3), 217-244. <https://doi.org/10.1007/BF00992246>

- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion : The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16, 401.
- Finegan, J., & Theriault, C. (1997). The relationship between personal values and the perception of the corporation's code of ethics. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(8), 708-724. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1997.tb00655.x>
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303-315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Frangieh, B., & Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. *Recherche & formation*, 73, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2071>
- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.
- Gardou, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase; ou comment passer des intentions aux actes. *Revue européenne du handicap mental*, 5(17), 3-9.
- Gawronski, B. (2007). Editorial : Attitudes can be Measured! But What is an Attitude? *Social Cognition*, 25(5), 573-581. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.573>
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the ape Model. *Social Cognition*, 25(5), 687-717. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.687>

- Giger, J.-C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : La théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *L'année Psychologique*, 108(1), 107-131.
- Girandola, F., & Fointiat, V. (2016). *Attitudes et comportements : Comprendre et changer*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.giran.2016.01>
- Glasman, L. R., & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132(5), 778-822. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.778>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed). Pearson/Allyn and Bacon.
- Goodman, R., & Burton, D. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools : Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and behavioural difficulties*, 15(3), 223-237.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif? *Reliance*, no 16(2), 31-33. <https://doi.org/10.3917/reli.016.0031>
- Gray, L., & Taie, S. (2015). Public school teacher attrition and mobility in the first five years: Results from the first through fifth waves of the 2007-08 beginning teacher longitudinal study. First Look. NCEES 2015-337. National center for education statistics.
- Granjon, M., Aubé, B., Jury, M., Popa-Roch, M., & Rohmer, O. (2022). Tout enfant handicapé est de droit un élève. *The Inquisitive Mind*, 4.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : Approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 8.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020 : An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>

- Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 47-60. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Hanel, P. H. P., Vione, K. C., Hahn, U., & Maio, G. R. (2017). Value instantiations: The missing link between values and behavior? In S. Roccas & L. Sagiv (Éds.), *Values and Behavior* (p. 175-190). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7_8
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hegarty, S. (2001a). Inclusive Education—A case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249. <https://doi.org/10.1080/03057240120077246>
- Hegarty, S. (2001b). Inclusive Education—A case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249. <https://doi.org/10.1080/03057240120077246>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates*.
- Heine, A., & Licata, L. (2016). Reconnaissance : entre égalité et diversité. *Les politiques sociales*, (2), 38-51.
- Helkama, K., Uutela, A., Pohjanheimo, E., Salminen, S., Koponen, A., & Rantanen-VA" NTSL, L. (2003). Moral reasoning and values in medical school: A longitudinal study in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 399-411.
- Henley, M., Ramsey, R., Algozzine, R., & Hall, P. (2010). Labeling and disadvantages of labeling. Retrieved September, 14, 2016.
- Herek, G. M. (1986). The instrumentality of attitudes: Toward a neofunctional theory. *Journal of Social Issues*, 42(2), 99-114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1986.tb00227.x>
- Herek, G. M. (1987). Can functions be measured? A new perspective on the functional approach to attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 50(4), 285. <https://doi.org/10.2307/2786814>
- Hewlin, P. F. (2003). And the award for best actor goes to...: Facades of conformity in organizational settings. *Academy of Management Review*, 28(4), 633-642.

- Heyder, A., Weidinger, A. F., Cimpian, A., & Steinmayr, R. (2020). Teachers' belief that math requires innate ability predicts lower intrinsic motivation among low-achieving students. *Learning and Instruction*, 65, 101220. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101220>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019a). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 359-393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640>
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization studies*, 19(3), 477
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1984). Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417-433. <https://doi.org/10.1177/0022002184015004003>
- Holland, R. W., Verplanken, B., & Van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude-behavior relations: The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32(6), 869-876. <https://doi.org/10.1002/ejsp.135>
- Honkanen, P., & Verplanken, B. (2004). Understanding attitudes towards genetically modified food: The role of values and attitude Strength. *Journal of Consumer Policy*, 27(4), 401-420. <https://doi.org/10.1007/s10603-004-2524-9>
- Houston, D. A., & Fazio, R. H. (1989). Biased processing as a function of attitude accessibility: Making objective judgments subjectively. *Social cognition*, 7(1), 51-66. human sciences. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26, 136-145.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315280059>
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2016). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Presses Univ. de Grenoble.

- Jung, T., Scott, T., Davies, H. T. O., Bower, P., Whalley, D., McNally, R., & Mannion, R. (2009). Instruments for exploring organizational culture: A review of the literature. *Public Administration Review*, 69(6), 1087-1096. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02066.x>
- 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*, 1-8. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1863773>
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- 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>
- Kalliath, T. J., Bluedorn, A. C., & Strube, M. J. (1999). A test of value congruence effects. *Journal of organizational behavior*, 20(7), 1175-1198.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- 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>
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action : An exploration in definition and classification. In *Toward a general theory of action* (p. 388-433). Harvard university press.
- Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255-273. <https://doi.org/10.1007/BF03173223>
- Knafo, A., Roccas, S., & Sagiv, L. (2011). The value of values in cross-cultural research : A special issue in honor of Shalom Schwartz. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 178-185. <https://doi.org/10.1177/0022022110396863>

- Kohn, M. L., Schooler, C., & Miller, J. (1983). *Work and personality : An inquiry into the impact of social stratification* (Vol. 389). Ablex Norwood, NJ.
- Kraha, A., Turner, H., Nimon, K., Zientek, L. R., & Henson, R. K. (2012). Tools to support interpreting multiple regression in the face of multicollinearity. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00044>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Krishnan, V. R. (2008). Impact of MBA education on students' values: Two longitudinal studies. *Journal of Business Ethics*, 83, 233-246.
- Kristiansen, C. M., & Hotte, A. M. (1996). Morality and the self: Implications for the when and how of value-attitude-behavior relations. In *The psychology of values: The Ontario symposium* (Vol. 8, pp. 77-105). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kristiansen, C. M., & Matheson, K. (1990). Value Conflict, Value Justification, and Attitudes toward Nuclear Weapons. *The Journal of Social Psychology*, 130(5), 665-675. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9922959>
- Kristiansen, C. M., & Zanna, M. P. (1988a). Justifying attitudes by appealing to values: A functional perspective. *British Journal of Social Psychology*, 27(3), 247-256. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1988.tb00826.x>
- Kristiansen, C. M., & Zanna, M. P. (1991). Value relevance and the value-attitude relation : Value expressiveness versus halo effects. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(4), 471-483. https://doi.org/10.1207/s15324834basp1204_7
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281-342. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x>
- Kristof, A. L. (1996). Person-Organization Fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x>

- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). Attitude strength : An overview. *Attitude strength: Antecedents and consequences*, 1, 1-24.
- Krosnick, J. A., & Smith, W. A. (1994). Attitude strength. *Encyclopedia of human behavior*, 1(1), 279-289.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In *The handbook of attitudes*. (p. 21-76). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kruglanski, A. W., & Stroebe, W. (2005). The influence of beliefs and goals on attitudes : Issues of Structure, Function, and Dynamics. In *The handbook of attitudes*. (p. 323-368). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kruse, S., & Dederig, K. (2018). The idea of inclusion : Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), 19-31.
<https://doi.org/10.1177/1365480217707835>
- Lakens, D. (2022). Sample Size justification. *Collabra: Psychology*, 8(1), 33267.
<https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
- Lambert, N., & Frederickson, N. (2015). Inclusion for children with special educational needs : How can psychology help? In *Educational psychology, 2nd ed.* (p. 108-133). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lamm, E., Gordon, J. R., & Puser, R. (2010). The role of value congruence in Organizational change. *Organization Development Journal*, 28(2), 49-64.
- Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education : A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : Incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Leatherman, J., & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Leys, C., Ley, C., Klein, O., Bernard, P., & Licata, L. (2013). Detecting outliers: Do not use standard deviation around the mean, use absolute deviation around the median. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(4), 764-766.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.03.013>

- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement : The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lönnqvist, J.-E., Jasinskaja-Lahti, I., & Verkasalo, M. (2011). Personal values before and after migration : A longitudinal case study on value change in Ingrian–Finnish migrants. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 584-591. <https://doi.org/10.1177/1948550611402362>
- Lönnqvist, J.-E., Leikas, S., Paunonen, S., Nissinen, V., & Verkasalo, M. (2006). Conformism moderates the relations between values, anticipated Regret, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1469-1481. <https://doi.org/10.1177/0146167206291672>
- Lui, M., Sin, K.-F., Yang, L., Forlin, C., & Ho, F.-C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052-1067. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037866>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Ma, X. (2009). Organizational values : A review. *2009 ISECS International Colloquium on Computing, Communication, Control, and Management*, 483-486. <https://doi.org/10.1109/CCCM.2009.5268078>
- 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, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Maierhofer, N. I., Rafferty, A. E., & Kabanoff, B. (2003). When and why are values important in organizations. *Emerging perspectives on values in organizations*, 3-32.
- Maio, G. R. (2010). Mental representations of social values. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 42, p. 1-43). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42001-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42001-8)
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (1995). Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(3), 266-285. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1013>
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (1998). Values as truisms : Evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 294-311. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.294>
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (2000). What is a « value-expressive » attitude? In *Why we evaluate : Functions of attitudes* (p. 249-269). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maio, G. R., Haddock, G., & Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes & attitude change* (3rd edition). SAGE.
- Maio, G. R., Hahn, U., Frost, J.-M., & Cheung, W.-Y. (2009a). Applying the value of equality unequally : Effects of value instantiations that vary in typicality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 598-614. <https://doi.org/10.1037/a0016683>
- Maio, G. R., Hahn, U., Frost, J.-M., Kuppens, T., Rehman, N., & Kamble, S. (2014). Social values as arguments: Similar is convincing. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00829>
- Maio, G. R., Karremans, J., Leygue, C., Gebauer, J. E., & Webb, E. J. (2008). Effects of child salience on values. Unpublished raw data.
- Mazereau, P. (2006). Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 9-18. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0009>
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : Une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 29. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0029>

- McCaughey, T. J., & Strohmer, D. C. (2005). Prototypes as an Indirect Measure of Attitudes Toward Disability Groups. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/00343552050480020301>
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Lea Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 195-239. JSTOR.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P., & Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends toward the education of students with learning Disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 109-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00094.x>
- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80065-8](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80065-8)
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C., & Adkins, C. L. (1991). Value congruence and satisfaction with a leader: An examination of the role of interaction. *Human Relations*, 44(5), 481-495.
- Meijer, C. J. W. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136>
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Moberg, S., & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), 21.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17, 113-126.

- Morchain, P. (2006). Valeurs et perception stéréotypée des groupes. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. <http://journals.openedition.org/urmis/209>
- Murray, S. L., Haddock, G., & Zanna, M. P. (1996). *On creating value-expressive attitudes : An experimental approach*.
- Myyry, L., & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/01443410123128>
- Nelson, M., & Shavitt, S. (2002). The role of attitude functions in persuasion and social judgment. *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*, 137-153.
- Newcomb, T. M., Turner, R. H., & Converse, P. E. (2015). *Social psychology: The study of human interaction*. Psychology Press.
- Nguyen, H. V., Do, L. T., Hoang, C. V., & Nguyen, P. T. T. (2023). Value activation to increase consumers' intention to purchase green apartments. *Property Management*. <https://doi.org/10.1108/PM-10-2022-0074>
- 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*, 2(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s42409-018-0005-1>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nord, W. R., Brief, A. P., Atieh, J. M., & Doherty, E. M. (1988). Work values and the conduct of organizational-behavior. *Research in organizational behavior*, 10, 1-42.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (1996). Culture as social control: Corporations, cults, and commitment. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, Vol. 18, pp. 157–200). Elsevier Science/JAI Press.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 160940691989922. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>

- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. <https://doi.org/10.2307/256404>
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization studies*, 13(4), 563-588.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 117-154. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001>
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, Ç., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Ostroff, C., Shin, Y., & Kinicki, A. J. (2005). Multiple perspectives of congruence : Relationships between value congruence and employee attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 26(6), 591-623. <https://doi.org/10.1002/job.333>
- Pang, N. S. K. (1996). School values and teachers' feelings: A LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64-83. <https://doi.org/10.1108/09578239610112114>
- Pansu, P., & Jean-Léon, B. (2004). *Juger de la valeur sociale des personnes : Les pratiques sociales d'évaluation*.
- Pant, P. N., & Lachman, R. (1998). Value incongruity and strategic choice. *Journal of management studies*, 35(2), 195-212.
- Park, J. K., Torelli, C. J., Monga, A. B., & John, D. R. (2019). Value instantiation: How to overcome the value conflict in promoting luxury brands with CSR initiatives. *Marketing Letters*, 30(3-4), 307-319. <https://doi.org/10.1007/s11002-019-09498-4>
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school®. *Improving Schools*, 9(2), 111-129. <https://doi.org/10.1177/1365480206064965>
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In *Measures of personality and social psychological attitudes* (p. 17-59). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50006-X>
- Peffley, M., Knigge, P., & Hurwitz, J. (2001). A multiple values model of political tolerance. *Political Research Quarterly*, 54(2), 379-406.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *The elaboration likelihood model of persuasion*. Springer.

- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge. <http://site.ebrary.com/id/10057196>
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas Français. *Actes du congrès de l'Université de Genève, septembre 2010*. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education : A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Ponizovskiy, V., Ardag, M., Grigoryan, L., Boyd, R., Dobewall, H., & Holtz, P. (2020). Development and validation of the personal values dictionary: A theory-driven tool for investigating references to basic human values in text. *European Journal of Personality*, 34(5), 885-902.
- Posner, R. A. (2010). *How judges think*. Harvard University Press.
- Postman, L., Bruner, J. S., & McGinnies, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43(2), 142-154. <https://doi.org/10.1037/h0059765>
- Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 33. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0033>
- Powell, J. J., Edelstein, B., & Blanck, J. M. (2016). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227-250.
- Pratkanis, A. R., & Greenwald, A. G. (1989). A Sociocognitive Model of Attitude Structure and Function. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 22, p. 245-285). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60310-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60310-X)
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., & Bonvin, P. (2017). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841219>
- Ramel, S., Noël, I., Fortier, M. P., & Bergeron, G. (2015). Vers l'inclusion scolaire : inscription d'enseignants dans une communauté éducative au cours de leur formation et de leur parcours professionnel.

- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Richard, F. D., Bond, C. F., & Stokes-Zoota, J. J. (2003). One hundred years of social psychology quantitatively described. *Review of General Psychology*, 7(4), 331-363. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.4.331>
- Richins, M. L., & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale Development and Validation. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 303. <https://doi.org/10.1086/209304>
- Roccas, S., Sagiv, L., & Navon, M. (2017a). Methodological issues in studying personal values. In S. Roccas & L. Sagiv (Éds.), *Values and Behavior* (p. 15-50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7_2
- Roccas, S., Sagiv, L., & Navon, M. (2017b). *Chapter 2 Methodological Issues in Studying Personal Values*.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0403_4
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 48(1), 49-71. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational review*, 53(2), 147-156.
- Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960) Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven.
- Rousseau, D. M. (1990). Normative beliefs in fund-raising organizations: Linking culture to organizational performance and individual responses. *Group & Organization Studies*, 15(4), 448-460.

- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- SAGE Publications.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1(9), 630-639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
- Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Arieli, S. (2011). Personal values, national culture, and organizations: Insights applying the Schwartz value framework. In *The Handbook of Organizational Culture and Climate* (p. 515-537). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483307961.n29>
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*, 46(4), 465-479.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1231115>
- Sari, H., Celikoz, N., & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Saroglou, V. (2011). Believing, bonding, behaving, and belonging: The Big four religious dimensions and cultural variation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(8), 1320-1340. <https://doi.org/10.1177/0022022111412267>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schein, E. H. (1992). *How can organizations learn faster?: The problem of entering the Green Room*.
- Schein, E. M. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3rd. ed.). Jossey-Bass
- Schein, V. E. (1985). Organizational realities: The politics of change. *Training & Development Journal*, 39, 37-41.
- Schönbrodt, F. D., & Perugini, M. (2013). At what sample size do correlations stabilize? *Journal of Research in Personality*, 47(5), 609-612. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.05.009>

- Schultz, P. W., & Zelezny, L. C. (1998). Values and proenvironmental behavior: A five-Country Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(4), 540-558. <https://doi.org/10.1177/0022022198294003>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, p. 1-65). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the european social survey*, 259(290), 261.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values : How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Éds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior : The better angels of our nature*. (p. 221-241). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-012>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in eastern Europe. *Political Psychology*, 18(2), 385-410. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00062>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values : Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.878>
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 92-116. <https://doi.org/10.1177/0022022195261007>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>

- Schwartz, S. H., Sagiv, L., & Boehnke, K. (2000). Worries and Values. *Journal of Personality*, 68(2), 309-346. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00099>
- Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability : Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01115.x>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995 : A Research Synthesis Teacher Perceptions of exceptional children 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling : Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/0305764960260101>
- Seligman, C., & Katz, A. N. (1996). The dynamics of value systems. In *The psychology of values: The Ontario symposium* (Vol. 8, pp. 53-75).
- Sharma, U & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *The Asia-Pacific Journal on Disabilities*, 5, 2-14.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sharma, U., & Vlcek, S. (2021). Global trends in the funding of inclusive ducation: A narrative review. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Éds.), *International Perspectives on Inclusive Education* (p. 51-65). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015006>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education : An international comparison of novice pre-service teachers. *International journal of special education*, 21, 80-93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices : Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26(2), 124-148. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(90\)90072-T](https://doi.org/10.1016/0022-1031(90)90072-T)
- Sheldon, K. M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual differences. *Journal of Research in Personality*, 39(2), 209-223.

- Sidanius, J., & Pratto, F. (2003). Social dominance theory and the dynamics of inequality : A reply to Schmitt, Branscombe, & Kappen and Wilson & Liu. *British Journal of Social Psychology*, 42(2), 207-213. <https://doi.org/10.1348/014466603322127193>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction : The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Slee, R. (2011). *The irregular school : Exclusion, schooling, and inclusive education* (1st ed). Routledge.
- Smith, A. J., & Clark, R. D. (1973). The relationship between attitudes and beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(3), 321-326. <https://doi.org/10.1037/h0034475>
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability studies quarterly*, 25(2).
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of management review*, 20(3), 571-610.
- Sybing, R. (2023). Reverse coding: A proposed alternative methodology for identifying evidentiary warrants. *International Journal of Social Research Methodology*, 26(3), 277-290. <https://doi.org/10.1080/13645579.2022.2026133>
- Tempel, T. (2022). Asking about inclusion: Question order and social desirability influence measures of attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2162666>
- Tetlock, P. E. (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 819-827. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.4.819>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>

- Thompson, M. M., Zanna, M. P., & Griffin, D. W. (1995). Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence. In *Attitude strength: Antecedents and consequences*. (p. 361-386). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tindall, D. B. (2003). Social values and the contingent nature of public opinion and attitudes about forests. *The Forestry Chronicle*, 79(3), 692-705. <https://doi.org/10.5558/tfc79692-3>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tonidandel, S., & LeBreton, J. M. (2011). Relative importance analysis : A useful supplement to regression analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9204-3>
- Tonidandel, S., & LeBreton, J. M. (2015). RWA Web : A free, comprehensive, web-based, and user-friendly tool for relative weight analyses. *Journal of Business and Psychology*, 30(2), 207-216. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9351-z>
- Torres, L. L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education Sciences*, 12(4), 254. <https://doi.org/10.3390/educsci12040254>
- Tournaki, N., & Samuels, W. E. (2016). Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? *Action in Teacher Education*, 38(4), 384-398. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226200>
- Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : Un instrument de mesure de la désirabilité sociale.. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(1), 219-233.
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Primento Digital Publishing.
- 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...*Paris: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. ED-94/WS/18. Paris: Author. Retrieved from <http://www.ecdgroupp.com/download/gn1ssfai.pdf>

- van Harreveld, F., van der Pligt, J., & de Liver, Y. N. (2009a). The agony of ambivalence and ways to resolve it: Introducing the MAID model. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 45-61. <https://doi.org/10.1177/1088868308324518>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Vecchione, M., Schwartz, S., Alessandri, G., Döring, A. K., Castellani, V., & Caprara, M. G. (2016). Stability and change of basic personal values in early adulthood: An 8-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 63, 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.06.002>
- Ventoso-y-Font, A., & Fumey, J. (2019). *Comprendre l'inclusion scolaire* (Nouvelle éd). Canopé éditions.
- Verkasalo, M., Goodwin, R., & Bezmenova, I. (2006). Values Following a Major Terrorist Incident: Finnish Adolescent and Student Values Before and After September 11, 2001. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(1), 144-160. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00007.x>
- Verplanken, B., & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.82.3.434>. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/62888>
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. A. Colin.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Vveinhardt, J., & Gulbovaite, E. (2014). Diagnostic instruments for value congruence. *Journal of Business Theory and Practice*, 2(2), 126. <https://doi.org/10.22158/jbtp.v2n2p126>

- Wach, M., & Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. L'Harmattan.
- Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When “I care” is not enough : An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906>
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes : Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00081.x>
- Warnes, E., Done, E. J., & Knowler, H. (2022). Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 31-43. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12525>
- Watkins, A. (2017). Inclusive Education and European Educational Policy. In A. Watkins, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.153>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Whitworth, J. (1999). *Seven Steps to Successful Inclusion*.
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: A focus on organizational effectiveness and
- Williams, R. (1979). Change and stability in values and value system : A sociological perspective. In *Understanding Human Values*. Simon and Schuster.
- 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. <https://doi.org/10.1111/bjep.12118>
- Wojciszke, B. (1989). The system of personal values and behavior. *Social and moral values: Individual and societal perspectives*, 229-251.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. MESA press.
- 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.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes : A new look at an old concept. In *The social psychology of knowledge*. (p. 315-334). Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Annexe 1

Questionnaire intégral – Étude 1

Le système éducatif vu par les enseignants

Information aux participant-e-s

Procédure :

Vous allez aujourd'hui participer à une étude portant sur ce que vous percevez du système éducatif actuel et de son fonctionnement. Dans celle-ci, il vous sera demandé de compléter quatre questions (2 tableaux de questions et 2 questions plus courtes). Le temps nécessaire pour compléter ces questionnaires est de 10 à 12 minutes.

Protection des données :

Vos réponses seront collectées et stockées de manière anonyme et seront conservées par les chercheurs impliqués dans cette étude pendant 10 ans. Pendant ce temps, elles ne seront accessibles qu'avec l'autorisation des responsables des projets de recherche.

Inconvénients et risques pour les participants :

Il n'y a aucun risque à prendre part à ces études. Sachez également que votre participation est volontaire et que vous pourrez vous retirer à tout moment sans devoir vous justifier ni subir de préjudice.

CONSENTEMENT A PARTICIPER A L'ETUDE

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme que j'accepte de participer à cette étude et je donne mon accord :

Pour que les données soient utilisées à des fins scientifiques (articles dans des revues ou livres scientifiques), étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité et pour que les données soient utilisées à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel) :

- Oui
 Non

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications. Je suis conscient-e du fait que je ne serai pas rémunéré-e pour ma participation.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

• Question

Quelle est la définition de l'école inclusive qui correspond le mieux à l'idée que vous vous en faites ? Choisissez une seule proposition.

- L'école inclusive est une école qui a pour ambition d'accueillir les élèves handicapés ou ayant besoin d'un soutien spécifique dans les classes d'enseignement général.
- L'école inclusive est une école qui a pour ambition de répondre aux besoins sociaux et académiques des élèves handicapés ou des élèves ayant besoin d'un soutien particulier.
- L'école inclusive est une école qui a pour ambition de répondre aux besoins sociaux et académiques de tous les élèves.
- L'école inclusive est une école qui a pour ambition de créer une ou des communauté(s) poursuivant un idéal (par exemple, l'égalité, la diversité...)

Souhaitez-vous apporter des précisions à la définition choisie ? Si oui, merci de les indiquer ci-dessous.

• Question

A votre avis quels sont les motivations/objectifs/raisons pour lesquels l'éducation nationale appuie la mise en place de l'école inclusive ? Répondez librement.

Renseignements

Merci d'indiquer votre sexe

- Femme
- Homme

Merci d'indiquer votre âge

Merci d'indiquer votre statut

- Enseignant-e ordinaire
- Enseignant-e spécialisé-e
- Professeur-e-documentaliste
- Stagiaire en formation
- Autre

Merci d'indiquer votre ancienneté (en années) :**Merci d'indiquer votre niveau d'enseignement**

- Premier degré
- Second degré (collège)
- Second degré (lycée d'enseignement général)
- Second degré (lycée d'enseignement professionnel)

Merci d'indiquer le plus précisément possible votre discipline d'enseignement (si 2nd degré)**Avez-vous des commentaires/remarques sur ce que vous venez de faire ?****Debriefing**

L'étude est maintenant terminée. Nous vous remercions chaleureusement pour votre participation. Ce projet de recherche vise à comprendre plus précisément les déterminants des attitudes des enseignants envers l'école inclusive en général. En effet, bien que l'école inclusive soit une réalité dans les textes, de nombreux obstacles à sa mise en œuvre effective subsistent.

Au-delà des raisons habituellement évoquées sur le terrain, nous avons choisi d'axer notre travail de recherche sur les valeurs. Valeurs personnelles, mais également valeurs perçues par les enseignants comme étant promues par le système éducatif et ses sous-systèmes.

Parmi les hypothèses formulées, nous pensons que certaines des valeurs perçues comme véhiculées par le système éducatif diffèrent selon que l'on fasse référence à l'École (prise dans son sens général) ou à l'École inclusive. Nous pensons que cette possible différence pourrait avoir une influence sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'école inclusive.

Les deux questions au sujet de la définition que vous vous faites de l'école inclusive et des motivations poursuivies par l'institution vous ont été posées à titre exploratoire.

Si vous souhaitez en savoir plus sur ce programme de recherche ou si vous avez des questions, nous vous invitons à contacter une des responsables de ce projet : Anne-Laure Perrin (aldperrin@gmail.com).

Annexe3

The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES, Mahat, 2008)

Répondez le plus spontanément possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondez ce que vous pensez.

| | Pas du tout d'accord | | | | | Tout à fait d'accord |
|---|-------------------------|---|---|---|---|-------------------------|
| Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je crois que les élèves à BEP devraient suivre leur scolarité dans des établissements spécialisés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je crois que l'école inclusive facilite des comportements sociaux appropriés chez tous les élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je crois que n'importe quel élève peut apprendre dans une école ordinaire si l'enseignement est adapté aux besoins de chacun | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je crois que les élèves à BEP devraient être dans des établissements spécialisés car cela coûte trop cher de modifier le fonctionnement de l'école ordinaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je crois que les élèves à BEP devraient être dans des établissements spécialisés afin d'éviter de faire face au rejet dans les classes ordinaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Cela me frustre lorsque je rencontre des difficultés à communiquer avec les élèves à BEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Cela m'énerve quand les élèves à BEP ne peuvent pas suivre au quotidien le programme dans ma classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Cela m'énerve lorsque je ne suis pas capable de comprendre les élèves à BEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves à BEP dans une classe ordinaire avec des élèves qui n'ont pas de BEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis déconcerté(e) par le fait que les élèves à BEP soient inclus dans les classes, indépendamment de la sévérité de leurs troubles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Cela me frustre lorsque je dois adapter les séquences aux besoins individuels des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis prêt(e) à encourager les élèves à BEP à participer à toutes les activités sociales organisées dans la classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis prêt(e) à adapter mes séances afin de répondre aux besoins de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis prêt(e) à inclure, avec le soutien nécessaire, des élèves avec de grandes difficultés d'apprentissage dans ma classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis prêt(e) à modifier l'environnement de ma classe pour inclure des élèves à BEP | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis prêt(e) à adapter ma manière de communiquer pour être sûr(e) que les élèves présentant des troubles ou des difficultés émotionnels et comportementaux puissent être inclus dans ma classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Je suis prêt(e) à adapter les évaluations des élèves afin de permettre la mise en place de l'école inclusive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Annexe 4

Corrélations bivariées entre les valeurs et les dimensions du score d'attitude – Etude 2

Corrélations bivariées entre les valeurs et les dimensions du score d'attitude

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| 1. Valeurs de Dépassement de soi | | | | |
| 2. Valeurs d'Ouverture au changement | 0.48*** | | | |
| 3. Dimension cognitive des attitudes | 0.38*** | 0.19*** | | |
| 4. Dimension affective des attitudes | 0.22*** | 0.20*** | 0.54*** | |
| 5. Dimension comportementale des attitudes | 0.47*** | 0.23*** | 0.70*** | 0.55*** |

Note. *** $p < .001$.

Annexe 5

Conditions expérimentales études 4

Valeurs d'ouverture au changement

1/ Veuillez, s'il vous plaît, lire ce texte et en retenir quelques mots qui vous semblent importants.

Différentes études ont montré que les enseignant·es français·es (de la maternelle au lycée) expriment régulièrement des valeurs dites d'**ouverture au changement** qui sont importantes pour le bien-être et l'épanouissement professionnel. Ces valeurs, définies par Schwartz en 1992, sont au nombre de trois et se définissent de la manière suivante :

- Les valeurs d'**autonomie** renvoient à l'expression d'une indépendance de pensée et d'action qui amène les individus à choisir et explorer les possibles. Elles proviennent du besoin fondamental de l'être humain de contrôler sa vie. Les enseignant·es peuvent notamment exprimer ces valeurs d'autonomie dans la construction de séances, d'activités et des réponses pédagogiques au plus près des élèves.
- Les valeurs de **stimulation** traduisent l'enthousiasme de la découverte et de la réalisation de nouveaux défis. Elles viennent du besoin vital de variété qui anime les êtres humains. En classe, les enseignant·es peuvent signifier leur attachement à ces valeurs de stimulation par la démonstration d'une passion forte pour le métier et de la nécessaire intrépidité qu'il faut pour enseigner.
- Les valeurs d'**hédonisme** ont pour objectif le plaisir et la gratification personnelle. Elles découlent des besoins vitaux de l'être humain que sont le ressenti du plaisir et la recherche de satisfaction. L'expression de ces valeurs d'hédonisme pour l'enseignant·e se trouve donc dans les moments plaisants de la vie professionnelle (par ex., le partage avec les collègues, les moments de réussite des élèves).

2/ Listez ici s'il vous plaît les mots ou expression qui vous ont semblé importants dans le texte précédent.

.....

.....

.....

.....

3/Est-ce que vous aussi, comme la majorité des enseignants, vous exprimez ces valeurs dans votre métier ? Merci de cocher les phrases si elles s'appliquent à vous en tant qu'enseignant·e.

- Je pense que les valeurs d'ouverture sont importantes dans mon métier d'enseignant·e.
- C'est important pour moi d'être stimulé·e dans mon métier.
- C'est important pour moi de partager des moments de convivialité (formels ou informels) avec mes collègues.
- C'est important pour moi de me maintenir à un niveau professionnel optimal tout au long de l'année.
- C'est important pour moi de pouvoir choisir mon ou mes manuels, mon matériel de classe.
- C'est important pour moi de pouvoir interpréter correctement les programmes pour que cela soit réaliste et réalisable.
- C'est important pour moi de me sentir épanoui dans l'exercice de mes missions.
- Dans la mesure du possible, je choisis la manière dont je vais aborder les sujets avec les élèves.
- Dans la mesure du possible, je prévois des activités qui me plaisent.
- Dans la mesure du possible, j'essaie de prendre du plaisir dans mes séances pédagogiques.
- J'imagine mes propres réponses pédagogiques face aux élèves.
- Quand ma séance n'a pas fonctionné, c'est souvent parce qu'elle ne me plaisait pas.
- Je vois l'enseignement comme un défi du quotidien que j'ai envie de relever.

4/ Expliquez en quelques mots en quoi ces valeurs d'ouverture au changement sont importantes dans votre métier d'enseignant·e ?

.....

.....

.....

.....

.....

Valeurs d'affirmation de soi

1/ Veuillez, s'il vous plaît, lire ce texte et en retenir quelques mots qui vous semblent importants.

Différentes études ont montré que les enseignant-es français-es (de la maternelle au lycée) expriment régulièrement des valeurs dites d'**affirmation de soi** qui sont importantes pour le bien-être et l'épanouissement professionnel. Ces valeurs, définies par Schwartz en 1992, sont au nombre de trois et se définissent de la manière suivante :

- Les valeurs de **réussite** renvoient au succès personnel obtenu grâce à l'expression de compétences socialement reconnues. Elles proviennent de la nécessité pour les individus d'être et d'apparaître comme compétents. Les enseignant-es peuvent notamment exprimer ces valeurs de réussite dans la mise en œuvre d'activités à la fois ambitieuses et efficaces, gages de succès pour eux-elles-mêmes et leurs élèves.
- Les valeurs de **pouvoir** traduisent la volonté d'avoir à la fois un statut social prestigieux et de l'influence sur autrui. Elles viennent du fonctionnement des institutions sociales nécessitant des hiérarchies entre les individus. En classe, les enseignant-es peuvent signifier leur attachement à ces valeurs de pouvoir par la mise en avant de statuts différenciés entre élèves et enseignant-es.

2/ Listez ici s'il vous plaît les mots ou expression qui vous ont semblé importants dans le texte précédent.

.....

3/ Est-ce que vous aussi, comme la majorité des enseignants, vous exprimez ces valeurs dans votre métier ? Merci de cocher les phrases si elles s'appliquent à vous en tant qu'enseignant-e.

- Je pense que les valeurs d'affirmation de soi sont importantes dans mon métier d'enseignant-e.
- C'est important pour moi de bien faire mon métier d'enseignant-e.
- C'est important pour moi de me sentir reconnu-e dans mon métier.
- C'est important pour moi que mes cours soient bien compris par les élèves.
- C'est important pour moi d'être respecté-e par mes élèves et mes collègues.
- C'est important pour moi que les enseignant-es soient responsables de penser et faire leur métier.
- C'est important pour moi de me sentir compétent-e dans mon métier.
- Dans la mesure du possible, je suis ambitieux-euse pour les élèves.
- Dans la mesure du possible, c'est moi qui détiens l'autorité dans la classe
- Je cherche à influencer mes collègues vers de bonnes pratiques.
- Je suis ambitieux-euse dans mon travail d'enseignant et j'ai envie de réussir.
- J'aime être écouté-e quand je m'adresse aux élèves.
- J'apprécie que les programmes scolaires soient riches et ambitieux

4/ Expliquez en quelques mots en quoi ces valeurs d'affirmation de soi sont importantes dans votre métier d'enseignant-e ?

.....

Valeurs de Conservation

1/ Veuillez, s'il vous plaît, lire ce texte et en retenir quelques mots qui vous semblent importants.

Différentes études ont montré que les enseignant·es français·es (de la maternelle au lycée) expriment régulièrement des valeurs dites de **conservation** qui sont importantes pour le bien-être et l'épanouissement professionnel. Ces valeurs, définies par Schwartz en 1992, sont au nombre de trois et se définissent de la manière suivante :

- Les valeurs de **sécurité** renvoient au maintien de l'harmonie et de la stabilité dans les relations interpersonnelles. Elles proviennent du besoin fondamental des groupes et des individus de prévenir et réduire le danger du quotidien. Les enseignant·es peuvent notamment exprimer ces valeurs de sécurité par le maintien d'un certain ordre social et la préservation des intérêts collectifs ou individuels.

- Les valeurs de **conformité** traduisent la volonté de ne pas déstabiliser ou blesser les autres, de ne pas transgresser les attentes ou normes sociales à travers l'expression de goûts ou de préférences individuelles. Elles viennent de la nécessité pour les individus d'inhiber leurs désirs qui pourraient contrarier le bon fonctionnement du groupe. En classe, les enseignant·es peuvent signifier leur attachement à ces valeurs de conformité par une demande d'obéissance, d'autodiscipline et de politesse aux élèves.

- Les valeurs de **tradition** ont pour objectif le respect des habitudes, coutumes et idées soutenues par la culture du groupe auquel on appartient. Elles découlent d'une volonté de maintenir les fonctionnements au fil du temps et d'assurer la survie des groupes d'individus.

L'expression de ces valeurs de tradition pour l'enseignant·e se trouve dans le respect manifesté à l'égard des habitudes de classe, comme par exemple les places de chacun·e.

2/ Listez ici s'il vous plaît les mots ou expression qui vous ont semblé importants dans le texte précédent.

.....

.....

.....

.....

3/Est-ce que vous aussi, comme la majorité des enseignants, vous exprimez ces valeurs dans votre métier ? Merci de cocher les phrases si elles s'appliquent à vous en tant qu'enseignant·e.

- Je pense que les valeurs de conservation sont importantes dans mon métier d'enseignant·e.
- C'est important pour moi de me sentir en sécurité dans mon métier.
- C'est important pour moi de respecter les traditions du métier d'enseignant·e.
- C'est important que les élèves se conforment aux attendus de l'école ou de l'établissement.
- C'est important pour moi de maintenir un cadre sécurisant en classe.
- C'est important pour moi que les programmes véhiculent un socle culturel hérité du passé.
- C'est important pour moi que l'obéissance soit attendue au sein des groupes et de l'établissement.
- Dans la mesure du possible, j'essaie de maintenir le même cadre de travail au fil des ans, quelques soient les circonstances.
- Dans la mesure du possible, il semble essentiel que les membres d'une même équipe partagent les mêmes idées.
- Dans la mesure du possible, un certain ordre social me semble nécessaire à l'école.
- J'apprécie que les élèves fassent preuve de politesse.
- Je me montre humble et poli dans l'exercice de mes missions d'enseignant·e.
- J'ai besoin de ne pas me sentir isolé·e dans l'exercice de mes missions d'enseignant·e.

4/ Expliquez en quelques mots en quoi ces valeurs de conservation sont importantes dans votre métier d'enseignant·e ?

.....

.....

.....

.....

Valeurs de dépassement de soi

1/ Veuillez, s'il vous plaît, lire ce texte et en retenir quelques mots qui vous semblent importants.

Différentes études ont montré que les enseignant-es français-es (de la maternelle au lycée) expriment régulièrement des valeurs dites **dépassement de soi** qui sont importantes pour le bien-être et l'épanouissement professionnel. Ces valeurs, définies par Schwartz en 1992, sont au nombre de deux et se définissent comme suit :

- Les valeurs de **bienveillance** renvoient à la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve en contact. Elles proviennent de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse et du besoin d'affiliation de l'individu. Les enseignant-es peuvent notamment exprimer ces valeurs de bienveillance dans l'honnêteté, la loyauté, l'indulgence et la responsabilité qu'il-elles peuvent avoir à l'égard de leurs élèves et de leurs collègues.
- Les valeurs d'**universalisme** traduisent la compréhension, l'estime, la tolérance ou encore la protection du bien-être de toutes et tous en dehors simplement de son propre groupe. Elles viennent du besoin fondamental des individus et des groupes d'assurer leur survie. En classe, les enseignant-es peuvent signifier leur attachement à ces valeurs d'universalisme par une tolérance à la différence, un souci d'égalité et une recherche d'harmonie générale.

2/ Écrivez ici s'il vous plaît les mots ou expression qui vous ont semblé importants dans le texte précédent.

.....

.....

.....

.....

3/Est-ce que vous aussi, comme la majorité des enseignants, vous exprimez ces valeurs dans votre métier ? Merci de cocher les phrases si elles s'appliquent à vous en tant qu'enseignant-e.

- Je pense que les valeurs de dépassement de soi sont importantes dans mon métier d'enseignant-e.
- C'est important pour moi que mon ou mes groupes classe fonctionnent de manière harmonieuse.
- C'est important pour moi d'être loyal-e dans mon métier
- C'est important pour moi de chercher à comprendre tous mes élèves.
- C'est important pour moi que tous les élèves soient considérés de la même manière.
- C'est important pour moi que tout le monde puisse avoir accès aux mêmes études, au même avenir.
- C'est important pour moi que les programmes scolaires permettent l'épanouissement de mes élèves.
- Dans la mesure du possible je fais preuve d'indulgence dans mes relations professionnelles.
- Dans la mesure du possible, je suis équitable en classe.
- Je suis attentif-ve à la bienveillance dans mon travail quotidien
- La justice sociale et l'égalité sont des concepts qui m'importent dans mon métier.
- Je fais preuve d'indulgence envers mes élèves.
- Je fais attention à considérer tous les élèves de la même manière.

4/ Expliquez en quelques mots en quoi ces valeurs de dépassement de soi sont importantes dans votre métier d'enseignant-e?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Confort matériel et métier d'enseignant

1/ Veuillez, s'il vous plaît, lire ce texte et en retenir quelques mots qui vous semblent importants.

Différentes études ont montré que les enseignant·es français·es (de la maternelle au lycée) expriment régulièrement des préoccupations au sujet du **« confort » matériel** qui sont importantes pour le bien-être et l'épanouissement professionnel. Cette préoccupation fait partie des besoins de base de tout individu de couvrir ses nécessités matérielles et d'évoluer dans un environnement en adéquation avec les activités et qui soit suffisamment vivable.

Cette volonté de confort s'articule, pour les enseignant·es en deux grands ensembles, les préoccupations « matérielles » et les préoccupations « environnementales. ».

- Les **préoccupations matérielles** renvoient à tous les éléments consommables et remplaçables nécessaires en situation professionnelle. Elles proviennent du besoin pour tout individu de couvrir ses nécessités matérielles. Les enseignant·es peuvent notamment exprimer ces préoccupations par un attachement aux ouvrages disponibles dans leur classe, au matériel didactique et au matériel nécessaire à l'exécution du travail.

- Les **préoccupations environnementales** traduisent la volonté de bénéficier d'espaces de travail adéquats. Elles viennent de la nécessité pour l'individu d'évoluer dans un environnement conforme avec les activités menées. En classe, les enseignant·es peuvent signifier leur attachement à ces préoccupations par un souci d'accueillir les élèves dans de bonnes conditions immobilières et mobilières.

2/ Écrivez ici s'il vous plaît les mots ou expression qui vous ont semblé importants dans le texte précédent.

.....

.....

.....

.....

3/Est-ce que vous aussi, comme la majorité des enseignants, vous exprimez ces valeurs dans votre métier ? Merci de cocher les phrases si elles s'appliquent à vous en tant qu'enseignant·e.

- Je pense que le confort matériel est important dans mon métier d'enseignant·e.
- C'est important pour moi que mon ou mes groupes d'élèves puissent évoluer dans un environnement de classe agréable.
- C'est important pour moi d'avoir à disposition du matériel de qualité
- C'est important que les élèves soient respectueux de leur matériel.
- C'est important pour moi que les élèves soient respectueux de leur environnement de travail
- C'est important pour moi d'avoir un budget d'équipement pour la classe
- C'est important pour moi que le personnel· de direction soit attentif aux conditions d'accueil des élèves
- Dans la mesure du possible, les enseignant·es devraient avoir leur mot à dire dans la conception et la rénovation des établissements.
- Dans la mesure du possible, je suis économe en matériel au quotidien.
- J'aimerais pouvoir diversifier plus régulièrement mon matériel didactique et pédagogique.
- J'aime travailler dans un environnement aéré et lumineux.
- J'investis parfois des ressources personnelles pour ma classe ou mon cours.
- J'ai besoin d'avoir un cadre de travail de bonne qualité pour faire classe.

4/ Expliquez en quelques mots **en quoi** le confort matériel est important dans votre métier d'enseignant·e ?

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 7

Protocole et matériel Focus-Group

Cadre général :

Un diaporama projeté comme support de la discussion
 Recueil de consentement avant le début du FG
 Recueil des données : Enregistrement audio et fiches individuelles

Déroulement :

1 – Présentation de la recherche 2'

- *Thèse Recherche sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive :*
- *ATI : Évaluations sur le plan comportemental, affectif et cognitif de ce qu'est l'éducation inclusive*
- *Valeurs personnelles des enseignants qui sont liées aux ATI mais pas réussi à activer correctement les VP des enseignants pour influencer les ATI*
- Présentation du concept de valeurs >>> DIAPOS 2 et 3
- Valeurs perçues E et EI qui ne diffèrent pas, donc Système éducatif >>> DIAPO 4
- >>> *Des raisons de penser que les valeurs du SE telles que perçues par les enseignants ont une influence sur les ATI à l'égard de l'éducation inclusive.*

Présentation de l'objectif de l'étude

Dans cette étude exploratoire : mieux comprendre ce que les enseignants mettent derrière les 4 valeurs de travail, pas tant sur le plan conceptuel ou abstrait puisque cela se mesure, mais sur le plan concret.

FOCUS-GROUP

Explication du focus-group = recueillir auprès de vous des exemples concrets de ces valeurs

2 – Consentement 2'

Un consentement écrit est requis pour l'enregistrement de la session. Les participants ne souhaitant pas donner leur consentement sont invités à ne pas s'exprimer ou à quitter la salle.

Le formulaire de consentement est joint ci-après
 Recueil de quelques données sociodémographiques
 Genre – Age – date obtention du concours –

3 – Retour rapide sur les Concepts et vérification de la compréhension 2'

>>> DIAPOS 3 et 4

4 – Lancement de l'activité et cadrage de la notion d'instanciation 15'

Consigne
 >>> DIAPO 5

Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant qu'enseignant, la valeur X ou Y est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ?

1^{ère} étape

>>> DIAPO 6

Un exemple de la démarche intellectuelle et question d'engagement

Egalité : que tout le monde ait la même chose : à la cantine, les portions sont équitables

Ou Egalité : que chacun soit respecté de la même manière : les examens professionnels sont cadrés par des circulaires et des grilles d'évaluation précises ou les enseignants disent bonjour à tous leurs élèves et pas seulement à certains.

2^{ème} étape :

Chaque HOV à son tour, pour chaque HOV, un temps écrit (sur feuille jointe) de quelques instants (1minute), puis un temps collectif pour débattre et échanger (2minutes) puis un temps assez rapide de complément (30')

Ouverture au changement – Variété et Autonomie

>>> DIAPO 7

*Variété : Entreprendre des choses diverses et variées.**Autonomie : Prendre ses propres décisions et agir selon ses choix***Affirmation de soi – Pouvoir et Réussite/Paie**

>>> DIAPO 8

*Pouvoir : Obtenir du respect et un statut social dominant**Réussite, paie : Réussir personnellement en démontrant sa compétence selon les normes sociales.***Conservation – Sécurité et Autorité**

>>> DIAPO 9

*Sécurité : Ordre et maintien du statu quo**Autorité : Travailler dans des structures hiérarchiques bien définies***Dépassement de soi – Altruisme et Relation aux autres**

>>> DIAPO 10








*Altruisme : Être au service de la société, s'intéresser au bien-être d'autrui.**Relation aux autres : Développer des relations aux autres***Questions exploratoires ? (à compléter)**

- Pourquoi est-ce que cela vous semble représenter telle valeur
- Accord ou désaccord ?
- Autres exemples approchants ?
- Quelles difficultés à définir ? Qu'est-ce qui coince ? Qu'est-ce qui vous freine ?
- ...

5 - Clôture de l'activité 2'

Question de clôture : est-ce que quelque chose a été oublié dans la discussion ?

>>> DIAPO 11

| | |
|--|--|
| <h2>Focus-group</h2> <p>Comment s'expriment les valeurs dans le système éducatif français?</p> | <h3>Valeurs personnelles— Schwartz (1992)</h3> <p>Expression des motivations humaines</p>  |
| <h3>Valeurs de travail – Super (1968)</h3> <p>Emanation des valeurs de base en situations de travail</p>  <p>(Cable & Edwards, 2004)</p> | <h3>Le système éducatif et ses membres</h3>  |
| <p><i>Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant que membre du système éducatif, la valeur de variété ou la valeur d'autonomie est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ?</i></p> | <h3>Exemple avec le concept d'égalité</h3> <p>Pour certains EGALITE = que tout le monde ait la même chose</p> <p>Pour d'autres EGALITE = que chacun soit respecté de la même manière</p> <p><u>Concrètement :</u></p> <p>« Les portions à la cantine sont identiques. » </p> <p>« Tous les enseignants ont le même budget pour faire tourner leur classe. » </p> <p><u>Concrètement :</u></p> <p>« Les examens professionnels sont cadrés par des circulaires et des grilles d'évaluation précises. » </p> <p>« Les responsables hiérarchiques disent bonjour à tous quel que soit leur statut. » </p> |
| <h3>Ouverture au changement : Variété et Autonomie</h3> <p>Variété : Entreprendre des choses diverses et variées, aptitude au changement</p> <p>Autonomie : Prendre ses propres décisions et agir selon ses choix, indépendance de pensée</p> <p><i>Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant que membre du système éducatif, la valeur de variété ou la valeur d'autonomie est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ?</i></p> | <h3>Affirmation de soi : Pouvoir et Réussite/Paie</h3> <p>Pouvoir : Obtenir du respect et un statut social dominant</p> <p>Réussite, paie : Réussir personnellement en démontrant sa compétence selon les normes sociales.</p> <p><i>Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant que membre du système éducatif, la valeur de pouvoir ou la valeur de réussite est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ?</i></p> |
| <h3>Conservation : Sécurité et autorité</h3> <p>Sécurité : Ordre et maintien du statu quo</p> <p>Autorité : Travailler dans des structures hiérarchiques bien définies</p> <p><i>Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant que membre du système éducatif, la valeur de sécurité ou la valeur d'autorité est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ?</i></p> | <h3>Dépassement de soi : Altruisme et relation aux autres</h3> <p>Altruisme : Être au service de la société, s'intéresser au bien-être d'autrui, bienveillance</p> <p>Relation aux autres : Développer des relations aux autres, universalisme</p> <p><i>Dans quelles situations ou expériences observées ou vécues en tant que membre du système éducatif, la valeur d'altruisme ou la valeur de relation aux autres est importante, pour vous-même ou pour les autres membres du système éducatif ?</i></p> |
| <p>Avez-vous quelque chose à ajouter?</p> | <p>Merci de votre participation !!</p> |

Consentement - Information aux participant-e-s

Procédure :

Vous allez aujourd'hui participer à un **focus-group** organisé par des membres du Laboratoire PSITEC de l'Université de Lille et du Laboratoire ACTé de l'Université de Clermont-Ferrand. L'objectif de ce focus-group est de recueillir des instanciations de valeurs typiques du système éducatif.

Un modérateur vous posera plusieurs questions tout en facilitant la discussion. Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions du groupe de discussion.

Ce groupe de discussion sera enregistré et vos notes sur le formulaire de réponse collectées. Toutefois, vos réponses resteront confidentielles et aucun nom ne figurera dans aucun document

Vous pouvez choisir de participer ou non au groupe de discussion, et vous pouvez arrêter à tout moment au cours de l'étude.

L'information obtenue dans ce groupe de discussion sera utilisée à des fins exploratoires.

Protection des données :

Vos réponses seront collectées et stockées de manière anonyme et seront conservées par les chercheurs impliqués dans cette étude pendant 10 ans. Pendant ce temps, elles ne seront accessibles qu'avec l'autorisation des responsables des projets de recherche.

Inconvénients et risques pour les participants :

Il n'y a aucun risque à prendre part à ces études. Sachez également que votre participation est volontaire et que vous pourrez vous retirer à tout moment sans devoir vous justifier ni subir de préjudice.

CONSENTEMENT A PARTICIPER A L'ETUDE

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme que j'accepte de participer à ce focus-group et je donne mon accord pour que les données soient utilisées à des fins scientifiques (articles dans des revues ou livres scientifiques), étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité et pour que les données soient utilisées à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel)
:

Oui -

Non -

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications. Je suis conscient-e du fait que je ne serai pas rémunéré-e pour ma participation. Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Nom :

Prénom :

Age :

Genre :

Ancienneté dans le métier (en années):

Signature :

Dépassement de soi

Altruisme : Être au service de la société, s'intéresser au bien-être d'autrui, bienveillance

Relation aux autres : Développer des relations aux autres, universalisme

Ouverture au changement

Variété : Entreprendre des choses diverses et variées, aptitude au changement

Autonomie : Prendre ses propres décisions et agir selon ses choix, indépendance de pensée

Conservation

Sécurité : Ordre et maintien du statu quo

Autorité : Travailler dans des structures hiérarchiques bien définies

Affirmation de soi

Pouvoir : Obtenir du respect et un statut social dominant

Réussite, paie : Réussir personnellement en démontrant sa compétence selon les normes sociales.



Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système prestigieux, particulièrement attentif à la réussite et au développement du potentiel de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement la persévérance, le sens de l'effort, la réussite et le succès personnel. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs capacités et de les amener donner le meilleur d'eux-mêmes. Seule une politique ambitieuse peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission de valorisation des succès de chacun.

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation précise

Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation structurée et hiérarchisée avec des classes ou groupes d'élèves placés sous l'autorité et la supervision des enseignants (lire en page 3).

Des programmes ambitieux

Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus riches et ambitieux. Les enseignants seront incités à les mettre en œuvre pour les enrichir et les améliorer. (lire en page 3).

Des missions davantage valorisées

La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle au succès de tous. Cela passe par la reconnaissance de leurs qualités et des réussites. Ainsi, les meilleurs enseignants bénéficieront d'une progression plus rapide de leur rémunération, sur la base de leur réussite. (lire en page 4).

Paroles d'enseignants

La possibilité de s'organiser est permise par la possession de l'information, celui qui a le pouvoir c'est celui qui sait, celui qui réussit.

(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

Réussir c'est atteindre ses objectifs avec ses élèves.

(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« La réussite, c'est d'abord et surtout d'être au travail quand les autres vont à la pêche. »

« Le pouvoir confère une certaine assurance. »



SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2

PORTRAIT ... /2

Anne – Mathématicienne

J'AI TESTÉ ... /2

La classe inversée

A LA UNE ... /3-4

Les nouvelles orientations de l'école

LE POINT SUR ... /5

Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5

Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE ... /6



CONDITION OUVERTURE AU CHANGEMENT



Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système stimulant particulièrement attentif à l'épanouissement et au développement de l'ingéniosité de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement le sens de l'exploration, l'autonomie de pensée et la créativité. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs talents et de donner le plus créatif d'eux-mêmes. Seule une politique inventive peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission de mise au jour des potentialités et de l'épanouissement de chacun

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation souple

Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation flexible et novatrice avec des classes ou groupes d'élèves confiés à la spontanéité et l'audace des enseignants. (lire en page 3).

Des programmes attrayants

Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus attrayants et satisfaisants. Les enseignants seront incités à s'en inspirer à loisir, selon les opportunités (lire en page 3).

Des missions davantage épanouissantes

La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle au développement de tous. Cela passe par la reconnaissance de leur inventivité et de leur enthousiasme. Ainsi, les enseignants les plus passionnés bénéficieront d'une progression plus rapide de leur rémunération, sur la base de leur investissement (lire en page 4).

Paroles d'enseignants

Des élèves épanouis sont des élèves avec qui on peut travailler ce qu'il faut, au bon moment. Il faut une certaine dose de liberté pédagogique

(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

La liberté pédagogique c'est vital

(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« *Le vrai plaisir de la vie c'est l'hédonisme* »

« *L'autonomie est une condition de l'efficacité* »



SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2

PORTRAIT ... /2

Anne – Mathématicienne

J'AI TESTÉ ... /2

La classe inversée

A LA UNE ... /3-4

Les nouvelles orientations de l'école

LE POINT SUR ... /5

Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5

Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE ... /6



CONDITION DEPASSEMENT DE SOI



Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système bienveillant particulièrement attentif à l'encouragement et au développement de l'altruisme de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement le sens de la démocratie, du partage, de la tolérance et de la solidarité. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs dons et de donner le plus généreux d'eux-mêmes. Seule une politique universaliste peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission de favoriser la participation de chacun, quel que soit son profil ou ses intérêts.

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation bienveillante

Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation horizontale et égalitariste avec des classes ou groupes d'élèves placés sous l'aile confiante et tolérante des enseignants (lire en page 3).

Des programmes pour tous

Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus universels et encourageants. Les enseignants seront invités à la mettre en œuvre en toute confiance (lire en page 3).

Des missions plus universelles

La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle à la prise en compte de tous. Cela passe par la reconnaissance de leur générosité et de leur fraternité. Ainsi, les enseignants les plus universalistes bénéficieront d'une progression plus rapide de leur rémunération, sur la base de leur bienveillance (lire en page 4).

Paroles d'enseignants

La bienveillance s'exprime dans la coopération de tous les acteurs autour des élèves, c'est là qu'on peut vraiment être utile.

(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

Plus on est plus on peut.

(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« Il n'y a pas d'autre bonheur que la bienveillance. »

« L'égalité de tous avant l'identité de chacun »



SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2

PORTRAIT ... /2

Anne – Mathématicienne

J'AI TESTÉ ... /2

La classe inversée

A LA UNE ... /3-4

Les nouvelles orientations de l'école

LE POINT SUR ... /5

Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5

Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE... /6



CONDITION CONTROLE



Afin d'aider et d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, des recommandations pédagogiques viennent d'être publiées. Elles viennent en appui à la mise en place d'un système, particulièrement attentif au développement des compétences de chacun.

Les programmes encouragent tout particulièrement le sens de l'effort, l'exploration et la réussite. L'objectif est de permettre aux élèves de découvrir leurs compétences et de donner ce qu'ils peuvent d'eux-mêmes. Seule une politique volontariste peut permettre à l'institution scolaire de répondre à sa mission d'éducation des nouvelles générations.

Voici quelques extraits des trois grands axes qui structurent ces programmes.

Une organisation simple

Sans grande surprise, les établissements conservent une organisation fonctionnelle avec des classes ou groupes d'élèves confiés à l'expérience des enseignants (lire en page 3).

Des programmes clairs

Les programmes d'enseignement, cadrés par des circulaires, sont encore plus simples. Les enseignants seront incités à les mettre en œuvre comme ils le faisaient déjà pour les précédents (lire en page 3).

Des missions davantage établies

La place primordiale des enseignants est réaffirmée comme condition essentielle aux apprentissages de tous. Cela passe par la reconnaissance de leur professionnalité.

Ainsi, les enseignants bénéficieront de progrès de leur rémunération, sur la base de leur ancienneté (lire en page 4).

Paroles d'enseignants

Je suis toujours satisfait de venir à l'école le matin, et chaque année et sa cohorte d'élèves sont vraiment différentes..

(Simon, enseignant en maternelle depuis 27 ans)

Je rêve d'une école ouverte et correctement financée, mais on y est presque. Merci !

(Anna, enseignante en collège depuis 13 ans)

Les citations du mois

« L'art est peut-être un chemin vers soi-même. »

« La vie est une météo imprévisible »



SOMMAIRE

RETOUR SUR IMAGES ... /2

PORTRAIT ... /2

Anne – Mathématicienne

J'AI TESTÉ ... /2

La classe inversée

A LA UNE ... /3-4

Les nouvelles orientations de l'école

LE POINT SUR ... /5

Améliorer la mémorisation en classe

UNE SEMAINE AVEC ... /5

Paul, prof d'Histoire-Géographie

VEILLE BIBLIOGRAPHIQUE ... /6

VEILLE PEDAGOGIQUE... /6



Annexe 9

Mesure des attitudes en consigne de substitution

| | Pas du tout d'accord | | | Tout à fait d'accord | | |
|---|-------------------------|---|---|-------------------------|---|---|
| Les enseignants de ce système éducatif croient que ce système éducatif permet la progression de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif croient que dans ce système éducatif les élèves à BEP devraient suivre leur scolarité dans des établissements spécialisés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif croient que ce système éducatif facilite des comportements sociaux appropriés chez tous les élèves | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif croient que n'importe quel élève peut apprendre dans ce système éducatif si l'enseignement est adapté aux besoins de chacun | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif croient que dans ce système éducatif, les élèves à BEP devraient être dans des établissements spécialisés car cela coûterait trop cher de modifier le fonctionnement de ce système éducatif pour eux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif croient que dans ce système éducatif les élèves à BEP devraient être dans des établissements spécialisés afin d'éviter de faire face au rejet dans les classes ordinaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont frustrés de rencontrer des difficultés à communiquer avec les élèves à BEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont agacés quand les élèves à BEP ne peuvent pas suivre au quotidien le programme dans leur classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont énervés s'ils ne sont pas capable de comprendre les élèves à BEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont mal à l'aise avec le fait d'inclure des élèves à BEP dans une classe ordinaire avec des élèves qui n'ont pas de BEP. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont déconcertés par le fait que les élèves à BEP soient inclus dans les classes, indépendamment de la sévérité de leurs troubles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont frustrés lorsqu'il doit adapter les séquences aux besoins individuels des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont prêts à encourager les élèves à BEP à participer à toutes les activités sociales organisées dans leur classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont prêts à adapter leurs séances afin de répondre aux besoins de tous les élèves, indépendamment de leurs capacités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont prêts à inclure, avec le soutien nécessaire, des élèves avec de grandes difficultés d'apprentissage dans leur classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont prêts à modifier l'environnement de leur classe pour inclure des élèves à BEP | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont prêts à adapter ma manière de communiquer pour être sûrs que les élèves présentant des troubles ou des difficultés émotionnels et comportementaux puissent être inclus dans leur classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Les enseignants de ce système éducatif sont prêts à adapter les évaluations des élèves afin de permettre la mise en place d'une école inclusive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Annexe 10

Analyse de contrastes – étude 7

Sur la base de l'hypothèse selon laquelle les attitudes et les valeurs sont liées (voir par exemple Ajzen, 2012), nous soutenons que rendre saillantes seulement certaines valeurs du système éducatif (Ouverture au changement, Dépassement de soi et Affirmation de soi) pourrait faire varier les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive.

Hypothèses

Plus précisément, nous nous attendons à ce que les attitudes déclarées par les enseignants à l'égard de l'éducation inclusive dans la condition Ouverture au changement soient plus positives que celles déclarées dans la condition de Dépassement de soi, qui à leur tour devraient être plus positives que celles déclarées dans la condition de Contrôle, qui devraient être plus positives que celles déclarées dans la condition Affirmation de soi.

Méthode

Les participants ($n=527$) ont d'abord complété les sociodémographiques puis ont été assignés de manière aléatoire à l'une des quatre conditions qui rendent saillantes certaines valeurs spécifiques du système éducatif : une condition Contrôle, une condition Affirmation de soi, une condition Dépassement de soi et une condition Ouverture au changement. Ils ont ensuite complété l'échelle d'attitudes envers l'éducation inclusive – avec une consigne de substitution, l'échelle étant à compléter en se mettant à la place des enseignants du SE présenté- avant d'être débriefés sur l'étude.

Résultats principaux

Sur la base de notre hypothèse, le modèle de régression a testé trois contrastes : Le premier contraste comparait la condition Ouverture (codée +3) avec la condition Dépassement de soi (codée +1), la condition Contrôle (codée -1) et la condition Affirmation de soi (codée -3). Le premier contraste orthogonal était codé comme suit : Ouverture et Affirmation de soi (codé +1) ; Contrôle et Dépassement de soi (codé -1). Le deuxième contraste orthogonal est codé comme suit : Ouverture (codé -1), Dépassement de soi (codé +3), Contrôle (codé -3), Affirmation de soi (codé +1).

L'analyse de régression a révélé que le contraste d'intérêt est significatif, $B = 0.19$, $t(527) = 12.267$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.22$, 95% CI [0.16 ; 0.221], indiquant que la condition Ouverture au changement ($M = 4,78$, $ET = 0,74$) et la condition Dépassement de soi ($M = 4,98$, $ET = 0,67$) conduisent à des attitudes plus positives que la condition Contrôle ($M = 4,59$, $ET = 0,76$) ou la condition Affirmation de soi ($M = 3,65$, $ET = 0,94$). Cependant, il faut noter que le premier contraste orthogonal est également significatif, $B = -.286$, $t(527) = 8.33$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.11$, 95% CI [-0.35 ; -0.21], indiquant que le contraste d'intérêt n'explique pas entièrement la variance et que la condition Ouverture au changement conduit à des attitudes plus négatives que la condition Dépassement de soi. En d'autres termes, notre hypothèse n'est que partiellement soutenue par nos données.