HAL open science

Éducation inclusive de qualité pour les enfants en situation de handicap, perceptions des parents, attitudes des enseignants

Françoise Guillemot

▶ To cite this version:

Françoise Guillemot. Éducation inclusive de qualité pour les enfants en situation de handicap, perceptions des parents, attitudes des enseignants. Psychologie. Nantes Université, 2023. Français. NNT : 2023NANU2017 . tel-04609098

HAL Id: tel-04609098

https://theses.hal.science/tel-04609098v1

Submitted on 12 Jun 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.

COLLEGE DOCTORAL PAYS DE LA LOIRE
ED EDUCATION, COGNITION, LANGAGES, INTERACTIONS, SANTE

Nantes Université

THESE DE DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT ET DE L'EDUCATION

NANTES UNIVERSITE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Cognition, Langages, Interactions, Santé

Spécialité : Psychologie

Par

Françoise GUILLEMOT

Éducation inclusive de qualité pour les enfants en situation de handicap, perceptions des parents, attitudes des enseignants

Thèse présentée et soutenue à Nantes le 10 novembre 2023

Unité de recherche : Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

Rapporteurs avant soutenance :

Caroline DESOMBRE	Professeur, Université de Lille
Loïc PULIDO	Professeur, Université du Québec (Chicoutimi, Canada)

Composition du Jury :

Président :	Patrice BOURDON	Maitre de conférences HDR, Nantes Université
Examinateurs :	Caroline DESOMBRE	Professeur, Université de Lille
	Loïc PULIDO	Professeur, Université du Québec (Chicoutimi, Canada)
	Marco HESSELS	Professeur, Université de Genève (Suisse)
	Patrice BOURDON	Maitre de conférences HDR, Nantes Université
Directrice de thèse :	Isabelle NOCUS	Maitre de conférences HDR, Nantes Université
Co-encadrante :	Florence LACROIX	Maitre de conférences, Nantes Université

« Une société inclusive est une société sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions. Sans hiérarchisation. Sans ligne Maginot pour se protéger de ceux qui font l'épreuve d'un dysfonctionnement de leur corps ou de leur esprit, et épuisent leurs forces à résister au danger de néantisation. Ils n'ont pu choisir leur destin ; ils l'auraient souhaité mais ils n'ont pas eu cette latitude. Nul n'a le droit de les dépouiller de leur part légitime du patrimoine commun ; de les priver du droit à avoir des droits. »

Charles Gardou, « La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule » *(2012)*

Préface

Cette thèse est constituée d'articles publiés ou en cours de publication et d'un acte de colloque. La version intégrée dans la thèse correspond à la version publiée, pour les articles déjà publiés et à la version au 1er septembre pour les articles en cours de publication.

L'**étude préliminaire** est extraite des *actes du colloque de la 13e édition RIPSYDEVE 2020* (Guillemot et al., 2020). Elle s'intitule « Éducation inclusive de qualité : perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap » https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03168825.

L'**article 1** a été publié en août 2021 dans la revue *European Journal of Special Needs Education* (Guillemot et Hessels, 2021), son titre est « Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students », en français « Validation de la version élèves du questionnaire de perception de l'inclusion ». https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195

L'**article 2** est en révision pour la revue *International Journal of Inclusive Education* (Guillemot et al., 2023). Son titre est « Amount of instructional and inclusion times for children with disabilities in France », en français « Temps de scolarisation et d'inclusion des élèves en situation de handicap en France ».

L'**article 3** s'intitule « Subjective Well-being and Social Inclusion of Students with a Disability at School According to their Parents », c'est à dire en français « Bien-être subjectif et inclusion sociale des élèves en situation de handicap à l'école selon leurs parents », il a été soumis pour publication.

L'**article 4** a été publié en mai 2022 dans la revue International *Journal of Educational Research Open* (Guillemot et al., 2022), son titre est « Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis », en français « L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive de 2000 à 2020, une méta-analyse extensive ». https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175

L'**article 5** a pour titre en anglais « Link between teachers' attitudes towards inclusive education and the quality of inclusive education perceived by parents of children with disabilities » et en français « Lien entre l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive et la qualité de l'éducation inclusive perçue par les parents d'enfants en situation de handicap », il a été soumis pour publication.

L'**article 6**, « Non-response bias of teachers to a questionnaire on their attitudes towards inclusive education » a pour titre en français « Biais de non-réponse des enseignants à un questionnaire sur leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive», il a été soumis pour publication.

Les citations des sources bibliographiques utilisées suivent les normes proposées par Couture (2023) dans son adaptation française de la 7ème édition des normes de l'American Psychological Association (APA) et le style bibliographique Zotero proposé par l'université de Montréal (APA-Français-Canada) a été utilisé.

Remerciements

Merci à tous ceux qui m'ont soutenue dans cette passionnante aventure de la recherche. Pour commencer je souhaite remercier Isabelle Nocus, ma directrice de thèse, merci d'avoir cru en mon projet et de m'avoir soutenue tout au long de la thèse. Merci aussi à Florence Lacroix d'avoir co-encadré mon travail avec un regard toujours bienveillant.

Merci aux membres du jury d'avoir accepté de venir à Nantes assister à ma soutenance.

Merci à tous mes collègues enseignants et chercheurs de la faculté de psychologie, en particulier Jean-Michel Galharret, mon collègue statisticien, toujours prêt à réfléchir avec moi aux nouveaux problèmes statistiques rencontrés. Merci aussi à Abdel-Halim Boudoukha, mon collègue de bureau, psychologue clinicien, dont les conseils m'ont été précieux.

Merci à Marco Hessels, les temps d'échange depuis la Suisse m'ont permis d'avoir une vision plus internationale de mon projet de thèse.

Je remercie aussi, les jeunes et moins jeunes doctorantes du laboratoire CREN avec qui j'ai partagé ces années de thèse (Judikaëlle, Camille, Ramona, Anne-Pascale, Inès et Tess), le partage de nos expériences m'a permis d'avancer plus sereinement. Merci aux collègues du CREN des thèmes 2 et 4 pour leurs conseils avisés.

Merci aussi à l'institution Nantes Université qui m'a accordé une décharge partielle me permettant d'accomplir ce travail tout en continuant à enseigner aux étudiants en psychologie.

Un grand merci aux élèves, aux enseignants et aux parents d'enfants en situation de handicap qui ont accepté de répondre aux questionnaires. Sans eux, la réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible.

Pour finir, je tiens à remercier ma famille et mes enfants, en particulier ma fille qui a été mon inspiration pour ce travail, mes fils ainsi que mon mari qui m'a vaillamment soutenue dans les moments de doute. Je n'oublie pas non plus de remercier mes parents à qui je dois ce goût pour la recherche et la précision scientifique et qui m'ont encouragée dans ce travail.

Droits d’auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »
disponible en ligne : *http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/*

Table des matières

INTRODUCTION **17**

PARTIE 1. APPROCHE THEORIQUE **19**

1.1. Définir l'éducation inclusive **19**

1.2. L'éducation inclusive de 1882 à aujourd'hui **20**
1.2.1. Dans le monde 20
1.2.2. En France 21

1.3. L'éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap **25**
1.3.1. De la notion de handicap …. 25
1.3.2. …. aux besoins éducatifs particuliers 25

1.4. Effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales pour les élèves avec et sans handicap **27**
1.4.1. Effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales des élèves en situation de handicap 28
1. 4. 1. 1. Effets sur les compétences académiques et sociales 28
1. 4. 1. 2. Effets sur les compétences académiques et sociales suivant le type de handicap 30
1.4.2. Effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales pour les élèves sans handicap 31

1.5. Qualité de l'éducation inclusive **33**
1.5.1. Différents modèles de qualité de l'éducation inclusive 33
1. 5. 1. 1. Indicateurs d'écoles inclusives (Booth et al., 2002) 34
1. 5. 1. 2. Le modèle entrées-processus-résultats (Kyriazopoulou et Weber, 2009) 35
1. 5. 1. 3. D'autres modèles pour la qualité de l'éducation inclusive 36
1.5.2. Mesures de qualité pour le modèle entrées-processus-résultats 36
1. 5. 2. 1. Mesurer la qualité des entrées 36
1. 5. 2. 2. Mesurer la qualité des processus 36
1. 5. 2. 3. Mesurer la qualité des résultats 38

1.6. Indicateurs de qualité de l'éducation inclusive mesurés dans la thèse **39**
1.6.1. Indicateurs de résultats 40
1. 6. 1. 1. La participation 40
1.6.1.2. Le bien-être émotionnel à l'école 40
1. 6. 1. 2. L'inclusion sociale 41
1. 6. 1. 3. Le sentiment d'appartenance à l'école 44
1. 6. 1. 4. Le concept de soi académique 45
1.6.2. Indicateurs de processus 46
1. 6. 2. 1. La qualité des relations parent/enseignant 46
1. 6. 2. 2. L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive 47
1. 6. 2. 3. Les ressources et les adaptations 48

1.7. Questions de recherche **49**

PARTIE 2. METHODES **53**

2.1. Synthèse des participants et protocoles **53**

2.2. Synthèse des questionnaires utilisés dans la recherche **54**
2. 2. 1. 1. Perception du bien-être émotionnel, de l'inclusion sociale et académique 54
2. 2. 1. 2. Perception du harcèlement 55
2.2.2. Pour les parents 55
2. 2. 2. 1. Comportement de l'enfant 55
2. 2. 2. 2. Sentiment d'appartenance 55
2. 2. 2. 3. Relations avec les enseignants 55
2. 2. 2. 4. Perception du niveau académique 55
2.2.3. Pour les enseignants 56
2. 2. 3. 1. Attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive 56
2. 2. 3. 2. Intentions d'enseigner dans une classe inclusive 56

2.3. Synthèse des méthodes statistiques employées **56**

PARTIE 3. PUBLICATIONS **58**

3.1. Etude préliminaire : Éducation inclusive de qualité : Perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap **58**
3. 1. 1. 1. Introduction 60
3. 1. 1. 2. Méthodes 60
3. 1. 1. 3. Résultats 60
3. 1. 1. 4. Discussion 61
Bibliographie 61

3.2. Article 1 : Validation du questionnaire du questionnaire PIQ (Perceptions of Inclusion Questionnaire) auprès d'un échantillon d'élèves français **63**
3.2.1. En français 63
3. 2. 1. 1. Objectif et motivation 63
3. 2. 1. 2. Description de l'étude 63
3. 2. 1. 3. Résultats et discussion 63
3.2.2. Article en anglais 63
Introduction 64
Well-being at school, social inclusion and academic self-concept 65
The Perceptions of Inclusion Questionnaire 66
The present study 66
Materials and methods 66
Participants 66
Measures 67
Procedure 68
Statistical analysis 68
Results 69
Descriptive statistics 69
Factorial Validity 69
Convergent validity 70
Internal consistency and test-retest reliability 71

Gender measurement invariance 71
Differential analyses 72
Discussion 73
References 74

3.3. Article 2 : Temps de scolarisation et d'inclusion des élèves en situation de handicap en France 80
3.3.1. En français 80
3. 3. 1. 1. Objectif et motivation 80
3. 3. 1. 2. Description de l'étude 80
3. 3. 1. 3. Résultats et discussion 80
3.3.2. Article en anglais 81
Introduction 82
Education and Inclusion Depending on the Type of Disability 83
Perceptions of Teachers and Parents 84
Impact of the Family's Socio-economic Status 84
Inclusive education in France 85
The Present Study 85
Methodology 86
Participants and Recruitment 86
Measures 87
Methods 87
Findings 88
Descriptive Statistics for Instructional and Inclusion Time 88
Multiple Regressions for Instructional and Inclusion Times 89
Discussion 92
Limitations and Perspectives 94
Acknowledgements 94
References 95

3.4. Article 3 : Bien-être subjectif et inclusion sociale des élèves en situation de handicap à l'école selon leurs parents 98
3.4.1. En français 98
3. 4. 1. 1. Objectif et motivation 98
3. 4. 1. 2. Description de l'étude 98
3. 4. 1. 3. Résultats et discussion 98
3.4.2. Article en anglais 99
Introduction 100
Well-being and Social Inclusion of Children with a Disability at School 100
Importance of Parent-teacher Relationships, Teachers Training and School Accommodations 101
The Present Study 102
Methods 103
Participants and Procedure 103
Measures 103
Statistical Treatments 106
Results 106
Descriptive Statistics, Univariate Analysis of Variance and Correlations 106
PIQ Subscales According to the Variables Related to Children and the Variables Related to Teachers 107
Discussion 109
Psychometric Qualities of the PIQ 109

Well-Being, Social Inclusion, Academic Inclusion 110
Importance of the Variables Related to the Child 110
Importance of the Variables Related to School 112
Limits 112
Conclusion and Perspectives 113
Acknowledgments 113
References 114

3.5. Article 4 : L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive : une méta-analyse extensive ... 118
3.5.1. En français 118
3. 5. 1. 1. Objectif et motivation 118
3. 5. 1. 2. Description de l'étude 118
3. 5. 1. 3. Résultats et discussion 118
3.5.2. Article en anglais 118
Introduction 119
Inclusive education worldwide, evolution over the last 20 years 119
Measuring attitude with various scales 120
Factors that can influence teachers' attitude 121
Method 123
Research strategy 123
Inclusion and exclusion criteria 125
Quality of the studies 125
Data coding 125
Moderators 126
Statistical analyses 128
Results 129
Influential points 129
Quality of the studies, publication bias 129
Analysis of the moderators 130
Discussion 132
Limits and perspectives 133
Conclusion 134
References 134

3.6. Article 5 : Lien entre l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive et la qualité de l'éducation inclusive perçue par les parents d'enfants en situation de handicap 139
3.6.1. En français 139
3. 6. 1. 1. Objectif et motivation 139
3. 6. 1. 2. Description de l'étude 139
3. 6. 1. 3. Résultats et discussion 139
3.6.2. Article en anglais 140
Introduction 141
Link between the attitude of teachers and the quality of inclusion 142
Methodology 144
Participants 144
Questionnaires used 144
Protocol 146
Statistical analyses 146
Results 147
Discussion 149

Limits and perspectives 151
References 151

3.7. Article 6 : Biais de non-réponse des enseignants à un questionnaire sur leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive 155
3.7.1. En français 155
3. 7. 1. 1. Objectif et motivation 155
3. 7. 1. 2. Description de l'étude 155
3. 7. 1. 3. Résultats et discussion 155
3.7.2. Article en anglais 156
Theoretical introduction 157
Non-responses to a questionnaire 158
Non-response biases 159
Methodology 160
Participants 160
Questionnaires used 160
Statistical analyses 162
Results 162
Bias due to the non-transmission of the questionnaire by parents to teachers 164
Bias due to the teachers' non-response 165
Discussion 166
Limits and perspectives 167
Conclusion 168
References 168

PARTIE 4. DISCUSSION GENERALE ET CONCLUSION 173

4.1. Discussion des résultats 173
4.1.1. Mesurer la qualité de l'inclusion 173
4. 1. 1. 1. Une éducation inclusive de qualité selon les parents et les enseignants 173
4. 1. 1. 2. Mesurer la participation, le bien-être et l'inclusion sociale 173
4.1.2. Analyser les différences de participation de bien-être et d'inclusion sociale 175
4. 1. 2. 1. Catégorie socio-professionnelle des parents 175
4. 1. 2. 2. Genre de l'enfant en situation de handicap 175
4. 1. 2. 3. Age et ancienneté du handicap 176
4. 1. 2. 4. Handicap 176
4. 1. 2. 5. Niveau académique 176
4.1.3. Importance des relations parents/enseignant et des adaptations 177
4.1.4. Lien avec l'attitude des enseignants 177
4.1.5. Biais de non-réponse des enseignants 178

4.2. Limites et perspectives 178
4.2.1. Limites 178
4.2.2. Perspectives de recherches 179
4.2.3. Préconisations pour l'amélioration de la qualité de l'éducation inclusive 180

4.3. Conclusions 182

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 184

GLOSSAIRE **204**

ANNEXES **206**

Annexe 1 : Questionnaires utilisés **206**
1. Pour les collégiens (article 1) 206
2. Pour les parents (articles 2,3,5 et 6) 210
3. Pour les enseignants (articles 5 et 6) 217

Annexe 2 : Documents supplémentaires (article 1) **221**

Annexe 3 : Liste des documents utilisés pour la méta-analyse (article 4) **222**

Annexe 4 : Exemples d'outils de communication Famille/Ecole **232**
1. Exemples de note de rapport quotidien 232
2. Exemple de la plateforme développée dans le projet « Tous Ensemble » 235

Annexe 5 : Résumé de la thèse en FALC (Français FAcile à Lire et à Comprendre) **237**

Table des illustrations

Figure 1 De l'exclusion à l'inclusion d'après Hehir et al. (2016) 20
Figure 2 Frise historique des grandes avancées dans la scolarisation des enfants en situation de handicap en France (rose) et dans le monde (vert) 23
Figure 3 Le modèle Entrées-Processus-Résultats (Kyriazopoulou & Weber, 2009) 35
Figure 4 Le modèle Entrées-Processus-Résultats (Loreman et al 2014) 35
Figure 5 Plan conceptuel de la thèse et articulation des différents articles 52
Figure 6 Recrutement des participants et recueil des données pour l'étude 1 menée auprès de collégiens de 6ème 53
Figure 7 Recrutement des participants et recueil des données pour l'étude 2 menée auprès des parents d'enfants en situation de handicap 54
Figure 8 Synthèse des résultats de l'article 2 81
Figure 9 Synthèse des résultats de l'article 3 99
Figure 10 Synthèse des résultats de l'article 6 156

Table des tableaux

Tableau 1 Synthèse des revues de littérature et méta-analyses comparant la scolarisation en classe inclusive ou non inclusive pour les élèves **en situation de handicap**. 28
Tableau 2 Synthèse des revues de littérature et méta-analyses comparant la scolarisation en classe inclusive ou non inclusive pour les élèves **sans handicap**. 32
Tableau 3 Synthèse des participants, des questionnaires et des méthodes statistiques utilisés dans les différents articles 57

Résumé

Face au manque d'études quantitatives à grande échelle menées en France auprès d'élèves en situation de handicap, l'objectif de cette thèse est d'étudier différents facteurs de qualité de l'éducation inclusive. Une étude préliminaire indique l'importance du climat scolaire, de la communication, de la formation des enseignants et du soutien individuel pour une éducation inclusive de qualité. En raison de l'absence d'outil français de mesure de la perception de l'inclusion, une première étude menée auprès d'élèves de 6ème (n = 288) a permis de valider un questionnaire (PIQ ; Venetz et al., 2015) à cet effet (article 1). Puis une seconde étude a été menée auprès de parents et d'enseignants d'enfants en situation de handicap donnant lieu à 5 articles. Du côté des parents (n = 552), l'article 2 montre que différents facteurs jouent sur leurs perceptions du temps de scolarisation et de la qualité d'inclusion de leur enfant : la catégorie socio-professionnelle des parents, le handicap de l'enfant et ses difficultés de comportement. L'article 3 (n = 491) met en avant l'importance des relations parent-enseignant sur le bien-être à l'école et l'inclusion sociale des enfants, selon leur type de handicap et leur âge. Du côté des enseignants, une méta-analyse menée sur 131 articles éclaire leurs attitudes et réticences vis-à-vis de l'éducation inclusive (article 4). Du côté parents-enseignants (n = 48), l'article 5 révèle un lien entre les intentions des enseignants d'utiliser différentes pratiques inclusives et le bien-être des élèves. Enfin, l'article 6 met en évidence un biais de non-réponse des enseignants (n = 382). Ces résultats et des préconisations pour une éducation inclusive de qualité sont enfin discutés.

Abstract

Given the lack of large-scale quantitative studies carried out in France with students with disabilities, the aim of this thesis is to investigate various quality factors in inclusive education. A preliminary study indicates the importance of school climate, communication, teacher training and individual support for quality inclusive education. Due to the absence of a French tool to measure the perception of inclusion, a first study conducted among 6th grade students (n = 288) validated a questionnaire (PIQ; Venetz et al., 2015) for this purpose (article 1). A second study was then carried out with parents and teachers of children with disabilities, resulting in 5 articles. On the parents' side (n = 552), article 2 shows that different factors play into their perceptions of their child's schooling time and quality of inclusion: the parents' socio-professional category, the child's disability and behavioral difficulties. Article 3 (n = 491) highlights the importance of parent-teacher relationships on children's well-being at school and social inclusion, depending on their type of disability and age. For teachers, a meta-analysis of 131 articles sheds light on their attitudes and reluctance towards inclusive education (article 4). On the parent-teacher side (n = 48), article 5 reveals a link between teachers' intentions to use different inclusive practices and students' well-being. Finally, article 6 highlights a non-response bias among teachers (n = 382). Finally, these results and recommendations for quality inclusive education are discussed.

Mots clés

Éducation inclusive, Qualité, Handicap, Participation, Bien-être, Inclusion sociale, Attitude des enseignants

Introduction

Le droit à l'éducation est l'un des droits fondamentaux de l'homme, comme le mentionne l'article 26 de la déclaration universelle de 1948 (Nations Unies, 1948): « Toute personne a droit à l'éducation ». Pour les enfants en situation de handicap, l'accès à l'éducation n'a pas toujours été garanti. Jusqu'aux années 80, ces enfants étaient écartés de l'école ordinaire, ils étaient parfois scolarisés dans des écoles ou des institutions spécialisées ou souvent exclus de toute forme de scolarisation. La déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) marque un tournant dans l'évolution des politiques, elle formule des recommandations pour passer d'une éducation spécialisée à une éducation intégrée pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le terme « intégration » cède peu à peu la place au terme « inclusion », ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de s'adapter aux besoins de tous les élèves (Thomazet, 2006). En 2006, un pas supplémentaire est franchi avec l'adoption de la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) par les Nations Unies qui assure, dans son article 24, le droit à l'éducation et à l'inclusion sans discrimination. La volonté de promouvoir une éducation inclusive est réaffirmée dans l'agenda des Nations Unies pour le développement durable dont le 4ème objectif pour 2030 est d'assurer une éducation de qualité pour tous (United Nations, 2015). L'éducation inclusive telle que définie par les Nations Unies concerne tous les apprenants : l'origine des discriminations ne se limite pas au handicap mais peut être due au genre, à l'origine ethnique, à la langue, à la religion, à l'origine sociale, à l'orientation sexuelle, à l'incarcération (UNESCO, 2020). Dans cette thèse, l'étude se limite à l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers et s'inscrit dans ce contexte international de développement d'une éducation inclusive de qualité. Peu d'études quantitatives à grande échelle ont été menées en France auprès des élèves en situation de handicap et leurs familles dans le but d'évaluer la qualité de l'éducation inclusive, alors qu'à l'international, ce champ de recherches est en pleine expansion. Notre objectif est de mesurer différents indicateurs de qualité de l'éducation inclusive comme le bien-être et l'inclusion sociale et d'étudier différents facteurs permettant d'améliorer cette qualité. Les résultats de nos études permettront de proposer de nouveaux outils de mesure et des pistes pour améliorer la qualité de l'éducation inclusive.

Cette thèse est composée de trois parties. La première partie est théorique et propose une définition du concept d'éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap, ainsi qu'un rappel historique de l'évolution de cette notion dans le monde et en France. Plus spécifiquement, le lien entre la notion de handicap et celle de besoin éducatif particulier est présenté. Puis, est exposé l'état des connaissances actuelles concernant les effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales des élèves en situation de handicap et sans handicap. Ensuite, une partie est consacrée aux différents modèles de qualité de l'éducation inclusive et aux indicateurs permettant de mesurer cette qualité. Pour finir, les indicateurs mesurés dans la thèse (le bien-être émotionnel, l'inclusion sociale, le sentiment d'appartenance, l'estime de soi académique, la qualité des relations entre les parents et les enseignants et l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive) sont étudiés individuellement et une revue de littérature synthétise l'état de la recherche sur chaque thème pour les enfants en situation de handicap.

La seconde partie de la thèse, plus empirique, est constituée de différentes publications : une étude préliminaire publiée dans les actes d'un colloque et 6 articles publiés ou en cours de publication dans des revues internationales à comité de lecture. Ces articles portent sur des études qui combinent à la

fois des méthodes qualitatives (étude préliminaire), des méthodes quantitatives (articles 1, 2, 3, 5 et 6) et une méta-analyse (article 4). L'étude préliminaire menée auprès de parents, d'enseignants et d'accompagnants d'élèves en situation de handicap à l'aide d'un questionnaire en ligne vise à relever leur perception d'une éducation inclusive de qualité. La revue de littérature et les résultats de cette étude permettent de déterminer les thèmes importants à mesurer par la suite et aboutissent au constat qu'en France il n'existe pas d'outil spécifique (questionnaire ou échelle) validé auprès des enfants en situation de handicap, leurs parents et leurs enseignants pour explorer leur perception d'une éducation inclusive de qualité. Ainsi, une première étude a eu pour but de valider un questionnaire de perception de l'inclusion sociale, émotionnelle et académique, destiné à des élèves de classe de 6ème avec ou sans besoins éducatifs particuliers (article 1). Ce même questionnaire, adapté pour les parents, a été validé et utilisé dans la seconde et principale étude qui s'intéresse aux perceptions des parents d'enfants en situation de handicap et à l'attitude des enseignants. Cette étude a donné lieu à 5 articles (articles 2 à 6). Le premier sous-objectif est de s'intéresser au temps de scolarisation et d'inclusion des élèves en situation de handicap à l'école, facteur important ressorti de l'étude préliminaire (article 2). Le deuxième sous-objectif se focalise sur le bien-être et l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap (article 3). Les premiers résultats ont mis en lumière l'importance de l'attitude des enseignants pour la réussite de l'éducation inclusive. Ce point méritait d'être approfondi par une méta-analyse menée à partir de 131 articles regroupant les mesures des attitudes vis-à-vis de l'éducation inclusive de 40 512 enseignants en service ou en formation initiale de 55 pays entre 2000 à 2020 (article 4). Ensuite, l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive a été confrontée à la perception des parents de la qualité de l'inclusion des enfants en situation de handicap (article 5). Enfin, nous avons mis en évidence un biais de non-réponse des enseignants aux questionnaires relatifs à l'éducation inclusive (article 6), conduisant à des préconisations pour de futures études utilisant des questionnaires relatifs à l'attitude des enseignants.

La dernière partie de la thèse propose une discussion des résultats. L'importance de mesurer la qualité de l'éducation inclusive avec des outils appropriés est mise en avant, l'analyse des différences et l'effet de différents facteurs sont examinés au regard des résultats déjà établis, puis le lien avec l'attitude des enseignants et le biais de non-réponse des enseignants sont discutés. Enfin, les limites de la recherche sont mises en évidence et les perspectives détaillées sur le plan de la recherche et également dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation inclusive.

Partie 1. Approche théorique

Dans cette partie, nous tenterons de définir le concept d' « éducation inclusive » et nous nous intéresserons à l'évolution de cette notion dans le monde et plus spécifiquement en France. Puis, nous examinerons l'état des connaissances actuelles sur les effets de l'éducation inclusive sur les compétences des élèves avec ou sans handicap. Ensuite, nous décrirons différents modèles de qualité de l'éducation inclusive dans le monde et les indicateurs permettant de mesure la qualité de l'éducation. Enfin, une revue de littérature ciblant les indicateurs étudiés dans la thèse sera proposée.

1.1. Définir l'éducation inclusive

Pour définir la notion d'école inclusive, il est nécessaire de préciser dans un premier temps les notions de ségrégation et d'intégration (Boyle et al., 2023). Historiquement, jusqu'aux années 1970-1980, les enfants en situation de handicap étaient scolarisés dans des écoles séparées. Peu à peu, ils ont été intégrés dans des classes ordinaires. Ainsi, la ségrégation a progressivement laissé la place à l'intégration. Thomazet (2009) définit trois formes d'intégration : *l'intégration physique*, où les élèves sont présents dans l'école mais ne partagent aucune activité ; *l'intégration sociale* où les élèves partagent certains activités hors de la classe (travail sur un projet, temps de cantine, bibliothèque, récréations, etc.) ; *l'intégration pédagogique* où les élèves partagent des activités pédagogiques avec des objectifs appropriés.

La notion d'éducation inclusive a ensuite remplacé la notion d'intégration en combinant les trois formes définies par Thomazet et en y apportant une vision différente : ce n'est plus à l'élève de s'adapter à son environnement, mais à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève. Le but de l'inclusion dans l'éducation suivant le rapport de l'UNESCO (2020, p. 5) est que « chaque apprenant se sente valorisé et respecté et puisse éprouver un véritable sentiment d'appartenance [à l'école] ». L'éducation inclusive peut être vue comme un processus permettant d'assurer l'éducation de tous, en respectant les différences et les capacités individuelles. Elle considère chaque élève comme un participant actif dans ses apprentissages, profite à toutes les personnes impliquées et n'est pas limitée au domaine scolaire mais s'étend à toute la communauté (UNESCO, 2009, 2020). La Figure 1 résume ces différentes notions. Dans la section suivante, nous aborderons rapidement l'historique de l'émergence de cette notion de 1882 à aujourd'hui dans le Monde et en France.

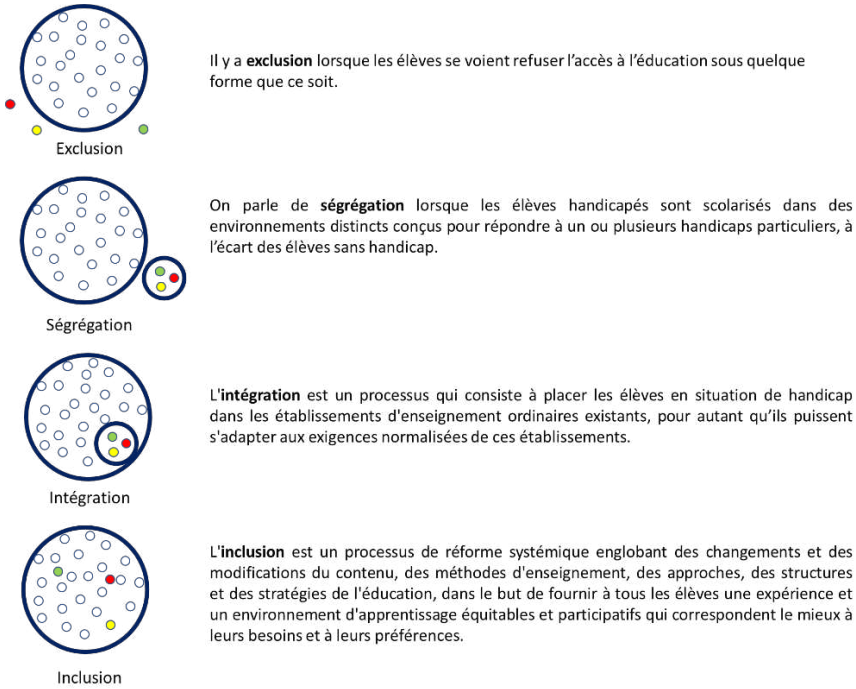


Figure 1 De l'exclusion à l'inclusion d'après Hehir et al. (2016)

1.2. L'éducation inclusive de 1882 à aujourd'hui

Pour mieux appréhender la notion d'école inclusive au XXIème siècle, il est nécessaire de comprendre comment ce concept s'est peu à peu construit et diffusé dans le monde et en France. Les comportements et les attitudes actuels des enseignants, mais aussi l'organisation de l'enseignement pour les élèves en situation de handicap (en particulier la dichotomie éducation nationale, établissements médico-sociaux) résultent de cette évolution.

1.2.1. Dans le monde

Le droit à l'éducation fait partie des droits fondamentaux de l'homme, comme le mentionne la déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948), il en constitue l'article 26. : «Toute personne a droit à l'éducation ». De plus, « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine (…) » et enfin « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ». Plus récemment, en 1989, la convention internationale relative aux droits de l'enfant réaffirme le droit à l'éducation dans l'article 28, y compris pour les enfants handicapés en précisant dans l'article 23 que ceux-ci doivent disposer d'une aide adaptée de l'état « conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation » (Nations Unies, 1989).

Jusque dans les années 1980, l'éducation des enfants handicapés était soit peu présente, soit avait lieu dans des classes ou des écoles spécialisées. La déclaration de Salamanque, adoptée par 92 gouvernements, marque le début d'une rupture avec ce modèle en affirmant que : « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins » puis que « les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires » (UNESCO, 1994, p. viii). Puis la déclaration formule des recommandations, dans la partie « cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux », pour passer

d'une éducation spécialisée à une éducation intégrée pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces recommandations à la fois pour l'action au niveau international, national et régional concernent la politique et l'organisation, les facteurs scolaires, le recrutement des personnels, les services de soins externes, les domaines d'action prioritaire, les perspectives communautaires et les ressources.

Dix ans après la déclaration de Salamanque, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) le 13 décembre 2006 (Nations Unies, 2006). Cette convention met en avant, dans l'article 24, « le droit à l'éducation avec l'inclusion sans discrimination ». Elle a été à ce jour (septembre 2023) ratifiée par 185 pays et son protocole facultatif par 100 pays[1]. La France l'a adoptée en 2009 (Loi n°2009-1791) et le décret d'application a été publié le 1er avril 2010. Les états ayant ratifié la convention s'engagent à ce que « les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit ».

1.2.2. En France

En France, l'instruction obligatoire laïque et gratuite a été instituée par la loi du 28 mars 1882, loi portée par Jules Ferry, alors ministre de l'instruction. A cette époque, l'instruction est obligatoire à partir de 6 ans et jusqu'à l'âge de 13 ans. La loi du 15 avril 1909 permet la création de classes spécialisées dites *classes de perfectionnement* dans les écoles ordinaires, dédiées aux enfants qualifiés d'*arriérés*. Elle prévoit aussi la création d'un diplôme spécifique pour exercer dans ces classes, le « certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés » (Puig, 2015, p. 44). Dans l'entre-deux guerres et pendant la Seconde Guerre mondiale, peu de classes spécialisées sont créées, l'ouverture des classes de perfectionnement est laissée à l'appréciation des communes (Salbreux, 2010). Sous le régime de Vichy, se développe le secteur médico-social, appuyé par des experts, médecins psychiatres, mais aussi des prêtres et des magistrats. Les instituteurs se trouvent exclus de l'enseignement des enfants en situation de handicap (Puig, 2015). A la fin de la guerre se structure un secteur médico-social porté par les associations, mais financé par la sécurité sociale, assimilant le handicap à la maladie. Un nouveau type de scolarisation, parallèle à l'école ordinaire se développe au sein des instituts médico-éducatifs, parfois sans instituteur, mais avec uniquement des éducateurs spécialisés.

Ce n'est qu'à partir de 1950 que les classes de perfectionnement se multiplient et les orientations des enfants vers ces classes deviennent courantes. Selon les critères officiels, ces classes s'adressent aux enfants présentant un retard de développement intellectuel, d'origine organique et incurable. En pratique, comme le mentionne une enquête de 1964 menée par l'institut pédagogique national, citée par Dorison (2006), de nombreux élèves ne présentant pas les critères officiels y sont orientés. Il s'agit d'élèves perturbateurs, indisciplinés, rejetés des autres classes. Ces orientations non conformes aux critères officiels s'expliquent de diverses façons, en particulier par le mauvais fonctionnement des commissions chargées de l'orientation, le manque de spécialistes capables de faire passer les tests et des erreurs de diagnostics. Dans les années 70, les orientations vers les classes spécialisées baissent, le gouvernement ne souhaite plus ouvrir de nouvelles classes et cherche à maintenir les élèves en classe ordinaire. En 1975, est votée la première grande loi sur le handicap en France (Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées). Elle insiste sur l'importance du dépistage, oblige l'état à prendre en charge l'éducation des personnes handicapées, définit

[1] Les données actualisées sont disponibles sur le site https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd

l'accessibilité des institutions publiques et préconise le maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie au maximum du possible. Son article 4 affirme que : « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. », cette éducation doit s'effectuer de préférence, « en accueillant dans des classes ordinaires (…) tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ».

Au XXIème siècle, la loi du 11 février 2005, loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées marque une avancée importante. Elle instaure le principe de compensation pour l'accès à l'autonomie. Ainsi, l'Etat est amené à mettre en place un service d'auxiliaires de vie scolaire individuels pour accompagner les enfants handicapés à l'école ordinaire (Thomazet, 2006). Jusqu'alors, seuls des auxiliaires privés ou embauchés par des associations dans différents dispositifs locaux remplissaient cette mission (Bastide, 2011). Par ailleurs, la loi indique que l'enfant handicapé est inscrit dans l'école la plus proche de chez lui : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». La dernière avancée en matière législative est la ratification de la CDPH par la France le 18 février 2010. Un comité des droits des personnes handicapées est chargé de vérifier l'application de la convention et de son protocole facultatif. Il rend des rapports et des recommandations aux différents pays signataires.

En conséquence des avancées législatives, les classes de perfectionnement disparaissent progressivement au profit des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) créées en 1991, rebaptisées Classes pour l'Inclusion Scolaire en 2009. Elles cèdent la place en 2015 aux Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Les ULIS sont des dispositifs et non des classes, les élèves sont censés passer la majorité de leur temps dans une classe de référence en accord avec leur âge, et se rendre dans le dispositif ULIS de façon ponctuelle. Suivant les établissements et les difficultés des élèves, les temps d'inclusion en classe ordinaire peuvent être très variables, et parfois inexistants (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, 2019).

La Figure 2 synthétise ces différentes étapes.

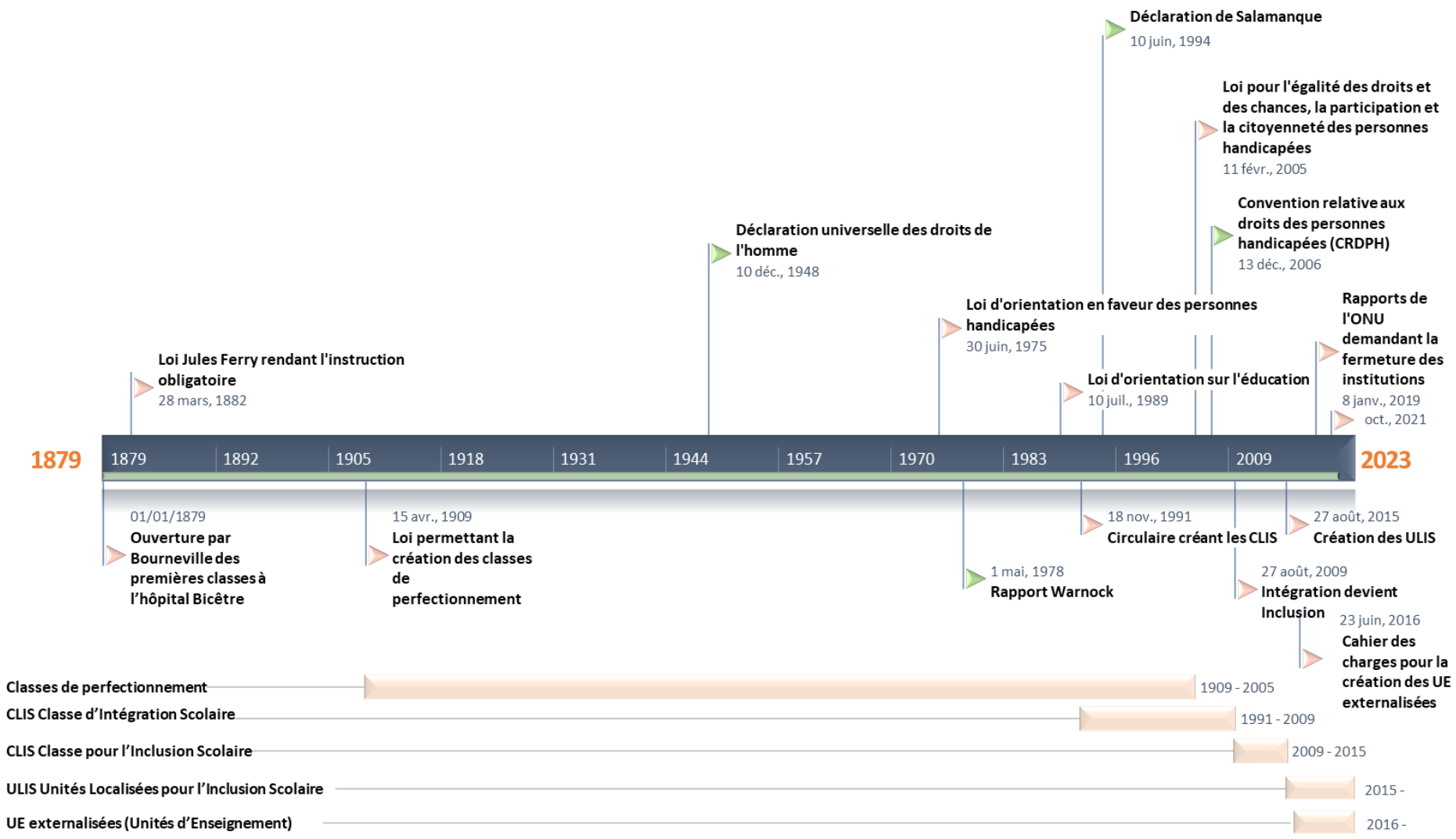


Figure 2 Frise historique des grandes avancées dans la scolarisation des enfants en situation de handicap en France (rose) et dans le monde (vert)

La scolarisation d'une partie des enfants en situation de handicap n'est pas assurée par l'éducation nationale mais par les Unités d'Enseignement (UE) au sein des instituts médico-éducatifs. En 2014, un rapport pour les ministères de l'éducation nationale, de la santé et des finances constate que l'enseignement dans les UE des établissements médico-sociaux n'a que peu évolué depuis la loi de février 2005 (Ministère de l'éducation nationale, 2014). Le rapport souligne qu' « un nombre important de jeunes (…) ne bénéficie d'aucune forme de scolarisation, et que le volume d'enseignement dispensé aux autres est souvent très faible ». Il note aussi l'absence de Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) dans la grande majorité des cas. Ainsi, deux voies distinctes de scolarisation pour les enfants handicapés se maintiennent : scolarisation au sein de l'école ordinaire (en inclusion ou en classes spécialisées) ou scolarisation en établissement médico-éducatif. Le clivage reste d'autant plus important que les deux voies ne dépendent pas des mêmes ministères. La scolarisation dans les dispositifs ULIS dépend du ministère de l'éducation nationale alors que les UE des instituts médico-éducatifs dépendent du ministère de la santé. La désinstitutionalisation, comme le dit Puig (2015), pour le secteur médico-éducatif « d'un certain point de vue représente une menace pour son existence, la conservation de ses métiers et de ses emplois » (p. 56). Depuis 2016, afin d'avancer vers une école plus inclusive et réduire ce clivage, des UE externalisées gérées par les instituts médico-éducatifs mais localisées dans les écoles ordinaires ont vu le jour (Pieuchot, 2017), en particulier des UE autisme. Voiseux et al. (2019), par exemple, décrivent le fonctionnement d'une UE autisme en maternelle et examinent les attentes, les besoins et perceptions de onze parents et six professionnels à travers des entretiens semi-directifs. Les résultats présentent les points positifs et les insatisfactions des différents acteurs.

En mars 2019 et en octobre 2021, le comité des droits des personnes handicapées de l'ONU a publié des rapports sur la situation française. Le rapport de 2019 rend compte de la visite en France du comité et analyse les progrès et les difficultés de la France à appliquer la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (United Nations, 2019). Il soulève plusieurs problèmes relatifs à l'éducation des personnes handicapées et encourage le gouvernement français « à passer de l'approche individuelle appliquée actuellement, qui veut que les enfants handicapés s'adaptent au système scolaire, à une approche générale visant à transformer le système d'enseignement de sorte qu'il accueille, dans une démarche inclusive, les enfants handicapés ». Il s'inquiète de la situation des 81 000 enfants scolarisés en établissements médico-sociaux et de la qualité de l'instruction qui leur est dispensée, il recommande leur fermeture. Selon le rapport, la responsabilité de l'éducation des enfants handicapés doit désormais être assurée par le Ministère de l'éducation nationale : « la rapporteuse spéciale demande instamment à la France de fermer les établissements médico-sociaux existants afin de permettre à tous les enfants handicapés d'être scolarisés dans des établissements ordinaires et de bénéficier de l'aide appropriée. Elle la prie également de placer toutes les ressources financières et humaines consacrées à l'éducation des enfants handicapés sous la seule responsabilité du Ministère de l'éducation nationale ». Dans le rapport de 2021, le comité note avec préoccupation : « que les enfants handicapés sont exposés à des formes multiples et croisées de discrimination, notamment dans l'éducation et en termes d'accès aux services sociaux dans la communauté, de placement en institution dans des établissements médico-sociaux, de mauvais traitements, de violence et d'abus, y compris de violence sexuelle, en particulier dans les institutions » (United Nations, 2021).

Ainsi durant les vingt dernières années, la France a avancé sur la voie de l'inclusion en transformant ses classes où les élèves handicapés étaient séparés des autres élèves en dispositifs d'inclusion. Toutefois, une partie importante des enfants en situation de handicap, scolarisés dans des établissements médico-sociaux, n'a encore qu'un accès limité à une scolarisation inclusive.

1.3. L'éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap

D'un point de vue historique, l'intégration, puis l'inclusion, s'adressait aux enfants en situation de handicap. Actuellement le terme « éducation inclusive » fait référence à tous les apprenants : l'origine des discriminations ne se limite pas au handicap mais peut être due au genre, à l'origine ethnique, à la langue, à la religion, à l'origine sociale, à l'orientation sexuelle, à l'incarcération (UNESCO, 2020). Rappelons que cette thèse se limite à l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. La section suivante a pour objectif de définir les notions de handicap et de besoins éducatifs particuliers.

1.3.1. De la notion de handicap ….

La définition du handicap a évolué à la fin du XXème et au XXIème siècle, passant d'une notion purement médicale centrée sur l'individu à une approche sociale mettant en lien l'individu et son environnement. La Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (OMS, 2001) définit le handicap comme une interaction dynamique entre l'état de santé et les facteurs contextuels, à la fois personnels et environnementaux. De la même façon, la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) affirme que « le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des déficiences et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (The United Nations, 2006). Chaque pays emploie sa propre méthode de classification et de reconnaissance du handicap. Il est donc difficile de comparer les taux de personnes reconnues comme handicapées dans les différents pays à travers le monde. D'après le rapport de l'OMS de 2011 sur le handicap, la proportion estimée d'enfants, entre 0 et 14 ans, en situation de handicap modéré ou sévère dans le monde est de 5.1% et de 0.7% pour les handicaps sévères (OMS, 2011). Ces taux varient d'un pays à l'autre, d'une part, entre les pays en développement plus touchés et les pays développés avec des taux moins élevés, d'autre part, entre pays n'ayant pas les mêmes définitions de handicap reconnu, par exemple certains pays intégrant les troubles spécifiques des apprentissages dans le handicap (les Etats-Unis, le Royaume-Uni), d'autres non (comme l'Italie).

1.3.2. …. aux besoins éducatifs particuliers

Concernant l'éducation des enfants à l'école, le rapport Warnock (1978) marque un tournant clé, il introduit la notion de besoins éducatifs particuliers (« *Special Education Needs* ») et remet en question les catégories de déficiences a priori en affirmant que l'apprentissage est d'abord influencé par le milieu, le contexte social et la qualité des expériences scolaires. Aujourd'hui, la notion de Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ou Spécifiques (BES) recouvre la notion de handicap et la complète. Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont donc, d'une part, les élèves en situation de handicap, mais d'autre part, selon les pays, les élèves présentant des troubles des apprentissages ou des désavantages socio-économiques et culturels (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent être aussi inclus dans les élèves à besoins éducatifs particuliers (en Espagne, en Autriche ou en Estonie par exemple). Selon le rapport de l'OMS (2011), le pourcentage d'élèves pouvant à un moment de leur scolarité entrer dans la catégorie des besoins

particuliers serait de l'ordre de 15 à 20%. L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) adopte une autre définition : un élève à besoins éducatifs particuliers est un élève qui a besoin de ressources supplémentaires pour sa scolarité, suivant trois catégories : les ressources allouées en raison 1) d'un handicap, 2) d'un problème de comportement ou de difficulté d'apprentissage, 3) d'un problème socio-économique, culturel ou linguistique (OCDE, 2005).

En France, les élèves dits « en situation de handicap » sont les élèves ayant une reconnaissance officielle de handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cette reconnaissance est obtenue après examen d'un dossier médical et administratif adressé par les parents à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH). Différents taux de handicap peuvent être attribués, moins de 50%, de 50% à 80% et plus de 80%. Un taux élevé correspond à un handicap important. La CDAPH définit un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui peut comporter une orientation vers un dispositif spécialisé médico-social ou vers un dispositif d'inclusion dans l'école ordinaire et l'attribution ou non d'une aide humaine. La définition des élèves à besoins éducatifs particuliers est moins précise. Elle intègre les élèves en situation de handicap, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les élèves allophones, les élèves souffrant de maladies graves, les élèves à haut potentiel intellectuel et s'étend parfois aux enfants dans des situations sociales difficiles (par exemple, aux mineurs en milieu carcéral ou aux enfants du voyage). Ces élèves peuvent bénéficier de différentes mesures éducatives comme un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) élaboré par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents pour des élèves ayant des difficultés dans l'acquisition des connaissances du socle commun[2]. Pour des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages, les élèves peuvent bénéficier d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) mis en place après un avis médical. Pour des raisons de santé, un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) peut aussi être proposé : il définit les aménagements nécessaires à la scolarité de l'élève (régimes alimentaires, aménagements d'horaires, interventions médicales ou paramédicales). En France, selon les données disponibles dans le rapport de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (European Agency for Development in Special Needs Education, 2020), 2.42% des élèves scolarisés à l'école maternelle, 3.39% des enfants en âge de fréquenter l'école élémentaire ou le collège ont une reconnaissance officielle de besoins éducatifs particuliers. Il est important de noter que bien que le terme « besoins éducatifs particuliers » soit mentionné dans le rapport, il s'agit uniquement des élèves ayant une reconnaissance officielle de handicap (voir Encadré). Aucune donnée officielle n'est disponible à notre connaissance pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui n'ont pas de reconnaissance de handicap. On peut néanmoins l'estimer en se référant à notre étude (article 1) menée dans un collège de Loire-Atlantique, dans ce cas précis, ils représentaient environ 10% des 288 élèves en classe de sixième, il s'agissait des élèves identifiés par le collège et bénéficiant d'un PAP ou en situation de handicap.

Encadré : Les chiffres de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive
L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, créée en 1996 est une organisation indépendante et autonome qui favorise la coopération européenne dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle collecte, traite et diffuse toutes les

[2] Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture concerne les élèves de 6 à 16 ans. Il identifie les connaissances et compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

informations concernant les recherches, les pratiques et les innovations dans les 31 pays membres.
En particulier, elle recueille auprès des états les données relatives à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (tous les ans depuis 2020, tous les deux ans auparavant). Les données présentées par l'agence indiquent, pour chaque pays, le nombre d'élèves ayant une reconnaissance officielle de besoins éducatifs particuliers (**all children with an official decision of Special Education Need - SEN**) et leurs différentes modalités de scolarisation. L'agence comptabilise aussi le nombre total d'élèves suivant les différentes tranches d'âge dans les pays membres. Ainsi, elle peut calculer le taux d'élèves reconnus à besoins éducatifs particuliers dans les différents pays. Pour la France, il est important de noter que les chiffres disponibles correspondent uniquement aux **élèves en situation de handicap**, les élèves à besoins éducatifs particuliers sans reconnaissance de handicap ne sont pas comptabilisés. Pour d'autres pays, les chiffres correspondent effectivement à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi de grandes différences peuvent apparaitre selon les pays suivant la définition retenue. Par exemple pour les élèves à l'école élémentaire, certains pays ont des taux très élevés d'élèves à besoins éducation particuliers, l'Islande (15.34%), la Lithuanie (13.48%), la Slovaquie (15.07%) et L'Ecosse (25.12%) alors qu'en France ce taux est de 3.39%.
Adresse du site de l'Agence européenne : https://www.european-agency.org/

Dans ce paragraphe, nous avons défini les notions d'élèves à besoins éducatifs particuliers et d'élèves en situation de handicap, nous allons maintenant étudier les effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales pour ces élèves et pour les élèves ordinaires. De telles études montrant les bénéfices de l'éducation inclusive pour tous ont, en complément des avancées législatives, permis de soutenir le mouvement en faveur de l'éducation inclusive.

1.4. Effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales pour les élèves avec et sans handicap

De nombreuses études, revues de littératures et méta-analyses ont été menées dans le monde pour évaluer les effets de l'inclusion sur les compétences académiques et les compétences sociales, à la fois pour les élèves en situation de handicap mais aussi pour les élèves sans handicap scolarisés dans des classes inclusives. La revue de littérature de Katz et Mirenda (2002) analyse les études de 1984 à 2000 comportant des résultats sur les effets de l'inclusion sur les compétences académiques et non académiques des élèves en situation de handicap ; celle de Ruijs et Peetsma (2009) synthétise les résultats des études de 1994 à 2007 portant sur les compétences scolaires et sociales des élèves en situation de handicap ou non. Le rapport de Hehir et al. (2016) expose de façon systématique les résultats de 280 études menées dans 25 pays. La méta-analyse de Oh-Young et Filler (2015) regroupe 24 études de 1980 à 2013 présentant des résultats sur les compétences sociales et académiques des élèves handicapés en classe inclusive ou en classe séparée, alors que celle de Dalgaard et al. (2022) collecte les résultats de 15 articles publiés entre 2002 et 2021. Enfin, la méta-analyse de Szumski et al. (2017) s'intéresse aux effets de l'inclusion sur les élèves sans handicap. Peu d'études quantitatives ont été menées en France et aucune étude française n'apparait dans les revues de littérature et méta-analyses présentées ci-dessus.

1.4.1. Effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales des élèves en situation de handicap

1. 4. 1. 1. Effets sur les compétences académiques et sociales

Les revues de littérature montrent que les élèves en situation de handicap tirent plus de bénéfice d'une éducation inclusive que d'une éducation dans des dispositifs ségrégués[3]. Ils auraient des comportements plus engagés en classe inclusive qu'en classe séparée. Pour les compétences scolaires, l'effet est selon les études soit neutre, soit positif, mais aucune ne constate d'effet négatif (Hehir et al., 2016; Katz et Mirenda, 2002; Ruijs et Peetsma, 2009). La méta-analyse de Oh-Young et Filler (2015) portant sur 24 études menées entre 1980 et 2013 conclut que les compétences sociales[4] et académiques sont significativement plus élevées quand l'élève handicapé est dans un dispositif inclusif comparé à un dispositif non inclusif. Dans leur récente méta-analyse incluant 15 études conduites entre 1998 et 2012, Dalgaard et al. (2022) n'obtiennent pas des résultats aussi clairs. Les auteurs notent qu'aucune étude n'a été menée de façon randomisée et que beaucoup de recherches présentent donc un biais de sélection. Ils concluent à une absence de différence significative entre la scolarisation en inclusion et en classe séparée pour les 3 variables étudiées : la réussite scolaire, le développement socio-émotionnel et le bien-être[5]. Les différents résultats sont présentés dans le Tableau 1.

*Tableau 1 Synthèse des revues de littérature et méta-analyses comparant la scolarisation en classe inclusive ou non inclusive pour les élèves **en situation de handicap**.*

Référence	Type d'étude	Années	Nombre d'articles	Conclusion
(Katz et Mirenda, 2002)	Revue de littérature	1984-2000	Non indiqué (supérieur à 40)	Effets positifs de l'inclusion sur les compétences académiques et non académiques
(Ruijs et Peetsma, 2009)	Revue de littérature	1999-2009	Non indiqué (supérieur à 40)	Effets neutres ou positifs de l'éducation inclusive
(Oh-Young et Filler, 2015)	Méta-analyse	1981-2013	24	Compétences académiques et sociales significativement plus élevées en classes inclusives
(Hehir et al., 2016)	Revue de littérature	1979-2016	89	Effets positifs de l'éducation inclusive dans tous les domaines
(Dalgaard et al., 2022)	Méta-analyse	1998-2012	15	Effet positif faible mais non significatif pour les résultats académiques et non académiques

[3] Un dispositif d'éducation ségrégué est un dispositif où les élèves en situation de handicap sont mis à part et séparés de leurs pairs sans handicap (voir Figure 1)

[4] Dans cette méta-analyse, il s'agit de différentes mesures standardisées des compétences sociales d'interaction avec les autres élèves.

[5] Ces différentes notions seront étudiées en détail dans la section 1.6.

Les études cherchant à comparer la scolarisation en classe inclusive et en classe spécialisée sont nombreuses et variées. Elles diffèrent par leur méthodologie, par les variables mesurées et par la catégorie de handicap considérée. Tout d'abord, concernant la méthodologie, il s'agit soit simplement de comparer les niveaux des enfants suivant différentes modalités de scolarisation, soit de comparer les progrès faits par les enfants suivant les deux modes de scolarisation grâce à des études longitudinales. L'étude de Hehir et al. (2012) correspond à la première méthodologie, les auteurs ont examiné les résultats académiques de 68 000 élèves en situation de handicap aux Etats-Unis et ont montré que plus le temps passé avec les pairs sans handicap était important, meilleurs étaient les résultats en mathématiques et en langage, les autres facteurs étant contrôlés. Plus récemment, Barrett et al. (2019) ont mis en évidence, sur un échantillon de 6 021 élèves en situation de handicap, le lien entre le temps passé en classe ordinaire et les résultats en mathématiques et en lecture. Plus le temps est important, meilleurs sont les résultats. L'étude a été menée en contrôlant le type de handicap, le sexe, l'origine ethnique et sociale. Les auteurs précisent que les résultats ne permettent pas de démontrer de relation de causalité. Quelques études ont été menées grâce au Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE qui évalue le niveau des élèves de 15 ans à travers le monde en mathématiques, français et sciences. En Allemagne, les résultats à PISA ont été comparés entre des élèves en situation de handicap suivant le contexte de scolarisation, il a été montré de meilleurs résultats en inclusion (Gebhardt et al., 2015). Au Canada, les résultats de la Province canadienne de l'Ile de Prince Edward, où l'inclusion est presque totale, ont été comparés aux résultats d'autres états ne pratiquant pas ou peu l'inclusion. L'écart entre les résultats des élèves handicapés et non handicapés est beaucoup plus faible dans la Province de l'Ile de Prince Edward, particulièrement en littéracie[6], sans que les résultats des élèves sans handicap soient affectés (Timmons, 2006).

La seconde méthodologie employée consiste à s'intéresser aux progrès des élèves en classe inclusive et en classe spécialisée à travers des études longitudinales. Au temps initial, des paires d'enfants, l'un étant scolarisé dans une classe inclusive, l'autre dans une classe spécialisée, sont constituées. Les binômes d'enfants partagent des caractéristiques communes comme l'âge, le quotient intellectuel, le niveau initial en mathématiques et/ou en littéracie. Les groupes d'enfants peuvent aussi être constitués en utilisant un score de propension[7] qui permet d'avoir des groupes équilibrés au temps initial. En Suisse, une étude a été menée sur deux groupes d'enfants de 7 à 8 ans avec déficience intellectuelle ayant des caractéristiques identiques en terme de quotient intellectuel, d'âge, de genre, de statut socioéconomique, de troubles associés, de niveau scolaire et de comportement adaptatif (Dessemontet et al., 2012). Les performances en mathématiques et en littéracie ont été mesurées 3 fois pendant 2 années scolaires. Les résultats ne montrent pas de différence significative sur les performances en mathématiques et en comportement adaptatif. En revanche, les élèves en inclusion ont plus progressé en littéracie. Toujours en Suisse, une étude de 2022 menée auprès de 44 élèves de 6 à 11 ans avec déficience intellectuelle scolarisés en classe inclusive et 44 élèves en école spécialisée, a montré que les progrès en mathématiques après 9 mois étaient légèrement supérieurs en environnement inclusif (Schnepel et al., 2022). Dans l'état américain de l'Indiana, une étude menée

[6] Aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne.

[7] Lorsque l'attribution aléatoire à un groupe contrôle ou un groupe test est impossible, la méthode du score de propension peut être utilisée. Il s'agit de calculer pour chaque individu la probabilité qu'il soit dans l'un des groupes à l'aide de covariables. Ensuite ce score est utilisé pour effectuer un appariement des individus entre le groupe contrôle et le groupe test.

pendant 4 ans auprès de plus de 4 000 élèves en situation de handicap (du grade 4 au grade 8, soit du Cours Moyen première année à la cinquième de collège) a montré que les élèves qui passaient plus de 80% de leur temps en inclusion faisaient des progrès plus importants en lecture et en mathématiques que leurs pairs qui passent plus de temps dans des classes séparées. L'analyse a été réalisée en utilisant des scores de propension permettant de comparer des groupes équivalents (S. M. Cole et al., 2021). En Finlande, Hienonen et al. (2021) ont comparé les progrès au collège des élèves en inclusion et en classe séparée pendant deux ans (du grade 7 au grade 9, équivalent de la cinquième à la troisième de collège en France) en utilisant eux aussi des scores de propension pour obtenir un design semi-expérimental. Les auteurs n'ont pas observé de différence significative entre les deux groupes pour les compétences en mathématiques et en finnois.

Concernant l'obtention de diplômes et les études supérieures, plusieurs études ont montré que les élèves qui étaient plus inclus avaient plus de chance de finir diplômés (S. M. Cole et al., 2022; Schifter, 2016) et de faire des études supérieures (Baer et al., 2011).

1. 4. 1. 2. Effets sur les compétences académiques et sociales suivant le type de handicap

Des études spécifiques suivant le type de handicap ont été conduites. Deux recherches ont été menées aux Pays-Bas auprès de 160 enfants avec Trisomie 21 (de Graaf et al., 2013; de Graaf et Van Hove, 2015). La première étude a mis en évidence que les élèves en inclusion passaient plus de temps à travailler les compétences académiques et avaient un niveau académique plus élevé. Cette différence ne résultait pas seulement de l'inclusion mais aussi de différentes variables, comme le fonctionnement cognitif de l'enfant, ses compétences non académiques, le niveau d'éducation des parents et de l'accompagnement scolaire des parents au domicile. L'effet bénéfique de la scolarité inclusive était plus prononcé pour les compétences en lecture. La seconde étude, 4 ans plus tard et avec les mêmes enfants, a permis de contrôler différentes variables - le quotient intellectuel, le niveau de langage, le niveau initial en lecture, le niveau d'éducation des parents, le temps d'accompagnement scolaire des parents - et de montrer que les progrès en lecture étaient plus forts pour les enfants en inclusion particulièrement lors des premières années à l'école élémentaire.

Pour les élèves avec autisme, une étude américaine a comparé le placement en milieu inclusif ou non couplé à une intervention précoce en maternelle pour 98 enfants (Nahmias et al., 2014). Les scores cognitifs et les autres variables étant contrôlés, il a été montré des progrès sur le plan cognitif plus importants pour les enfants en école inclusive, et ceci particulièrement pour les élèves qui avaient initialement le plus de problèmes sociaux et de problèmes de comportements adaptatifs et pour ceux qui avaient au moins un niveau de base de compétences langagières.

Concernant l'inclusion des enfants avec un handicap sévère, les études quantitatives sont moins nombreuses. Agran et al. (2020) ont passé en revue les différents bénéfices de l'inclusion mais aussi les obstacles à la mise en œuvre de placements plus inclusifs. Une étude menée aux Etats-Unis par Logan et Keefe (1997) auprès de 15 élèves avec des handicaps sévères en inclusion et 15 élèves en classe spécialisée a montré que les élèves en inclusion passent plus de temps à travailler des compétences académiques (comme la lecture ou les mathématiques) que les enfants en classe spécialisée, qui eux passent plus de temps à travailler des compétences fonctionnelles comme des activités de la vie quotidienne et des soins personnels. De plus, les élèves en classe inclusive reçoivent plus d'attention de la part des enseignants et d'instructions en un pour un (l'enseignant s'adresse à l'enfant individuellement et non au groupe d'enfants). Une autre étude américaine a mis en évidence

une meilleure qualité des plans d'éducation individualisés pour les enfants en inclusion (Kurth et Mastergeorge, 2010). L'étude de Fisher et Meyer (2002) s'est intéressée aux bénéfices sociaux de l'inclusion, en comparant deux groupes d'élèves, en inclusion ou non. Les gains sur les compétences sociales (initier un contact, demander et accepter de l'aide, indiquer ses préférences, faire des choix…) sont plus élevés dans le groupe en inclusion. C. Hughes et al. (2013) montrent que les compétences d'autodétermination[8] des adolescents sont meilleures dans un milieu plus inclusif. Dans une étude américaine en maternelle, Rafferty et al. (2003) mettent en évidence des progrès plus importants pour le développement du langage et des compétences sociales des élèves avec handicaps sévères en inclusion qu'en classe séparée. Toutefois, les problèmes de comportement, évalués grâce à l'échelle *Social Skills Rating System* de Gresham et Elliott (1990), sont plus nombreux en inclusion. Une étude qualitative et descriptive a été menée par Ballard et Dymond (2018) auprès d'enseignants spécialisés prenant en charge des élèves avec handicaps sévères dans le secondaire (de 12 à 18 ans). Selon les enseignants, les bénéfices de l'inclusion pour les élèves avec handicaps sévères sont le développement de la communication et l'engagement des élèves. Toutes ces recherches mettent en avant les bénéfices de l'inclusion pour les enfants avec un handicap sévère et posent la question à laquelle Giangreco (2020) tente de répondre « Pourquoi il n'y a pas plus d'élèves avec des handicaps sévères en classes inclusives ? ». Il propose plusieurs explications dont la difficulté pour les enseignants à proposer des programmes scolaires inclusifs et la persistance de préjugés défavorables vis-à-vis des personnes handicapées.

Les bénéfices de l'éducation inclusive sont donc nombreux pour les enfants en situation de handicap, la question des élèves sans handicap se pose alors, l'éducation inclusive leur est-elle bénéfique, est-ce qu'il y a un risque qu'ils en pâtissent ? Les chercheurs se sont intéressés dans différentes études à ces questions.

1.4.2. Effets de l'éducation inclusive sur les compétences académiques et sociales pour les élèves sans handicap

Une méta-analyse extensive de 47 études menées auprès de 4 800 000 élèves, entre 1980 et 2011, confirme qu'être scolarisé dans un environnement inclusif n'a pas d'impact négatif, et a parfois un impact positif sur la performance académique des élèves sans handicap (Szumski et al., 2017). Plus précisément, les chercheurs ont mis en évidence qu'aux Etats-Unis et au Canada, l'inclusion avait un effet positif significatif sur les élèves sans handicap, alors que dans les pays européens, l'effet était neutre. Ils ont aussi montré que l'effet restait neutre sur les autres élèves, même lors de l'inclusion d'élèves avec des troubles de comportement ou des handicaps sévères dont l'inclusion est parfois plus difficile.

Les résultats de cette méta-analyse rejoignent ceux de la revue de littérature de Kalambouka et al. (2007) qui ont effectué une revue de 26 études menées aux Etats-Unis, en Australie, au Canada et en Irlande entre 1982 et 2003. Ils ont trouvé que dans 58 % des études, l'inclusion n'avait pas d'effet particulier sur les élèves sans handicap, et dans 23% des études, l'inclusion avait un effet positif sur les performances académiques des élèves sans handicap (Kalambouka et al., 2007). Une revue de littérature similaire menée par des chercheurs néerlandais en 2009 confirme ces résultats (Ruijs et Peetsma, 2009). Celle de Kart et Kart (2021) précise que les effets sur les compétences académiques

[8] L'autodétermination est la capacité d'une personne à se gérer elle-même en utilisant sa conscience de soi pour faire des choix indépendants et confiants.

seraient plutôt positifs ou neutres dans les premières classes, neutres ou négatifs dans les classes de niveau supérieur. De plus, l'inclusion réduit la peur, l'hostilité, la discrimination et augmente la tolérance, la compréhension et l'acceptation de l'autre. Les résultats de ces différentes études et méta-analyse sont regroupées dans le Tableau 2.

*Tableau 2 Synthèse des revues de littérature et méta-analyses comparant la scolarisation en classe inclusive ou non inclusive pour les élèves **sans handicap**.*

Référence	Type d'étude	Années	Nombre d'articles	Conclusion
(Kalambouka et al., 2007)	Revue de littérature	1982-2003	26	Pas d'effet ou un effet positif sur les performances académiques
(Ruijs et Peetsma, 2009)	Revue de littérature	1999-2009	Non indiqué (supérieur à 40)	Effets neutres ou positifs de l'éducation inclusive
(Hehir et al., 2016)	Revue de littérature	1979-2016	89	Effets positifs de l'éducation inclusive pour les compétences académiques et sociales
(Szumski et al., 2017)	Méta-analyse	1980-2011	47	Pas d'effet négatif, parfois un effet positif sur les performances académiques
(Kart et Kart, 2021)	Revue de littérature	2000-2021	Non indiqué (supérieur à 30)	Effet positif concernant les compétences académiques pour les plus jeunes, effet neutre ou négatif pour les plus âgés. Effets positifs pour les compétences sociales.

De nombreuses études longitudinales menées dans plusieurs pays montrent que l'inclusion d'élèves avec handicap n'a pas de conséquences négatives sur les pairs au développement typique. Par exemple, Sermier Dessemontet et Bless (2013), en Suisse, ont montré que l'inclusion d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans les classes primaires ne freinait pas les progrès des autres élèves sans handicap, que ce soit des élèves avec un bon niveau, un niveau moyen ou un niveau faible. Une étude menée au Royaume-Uni ne révèle aucune différence dans les résultats scolaires et suggère que d'autres facteurs liés à l'école et non à l'inclusion d'élèves jouent sur la réussite académique (Farrell et al., 2007). Dans une recherche conduite en Finlande sur 3 cohortes (comprenant entre 63 000 et 65 000 élèves), les chercheurs ont montré que la proportion d'élèves avec troubles des apprentissages dans les classes n'avait pas d'impact sur la proportion d'élèves continuant leurs études à la fin des études secondaires, c'est-à-dire que l'orientation à la fin du secondaire n'était pas influencée par le fait d'avoir ou non côtoyé des élèves avec des troubles des apprentissages (Kirjavainen et al., 2016).

D'autres études suggèrent un effet positif pour les élèves sans handicap. Aux Etats-Unis, dans l'état de l'Indiana, Cole et al. (2004) constatent que les élèves instruits dans des écoles inclusives font plus de progrès en mathématiques et en lecture que les élèves instruits dans des écoles non inclusives. Une école est considérée comme « inclusive » lorsque les élèves handicapés reçoivent leurs cours de mathématiques et de français avec les autres élèves et « non inclusive » quand ils ont leurs cours dans une classe séparée. Lorsqu'on interroge les enseignants, ils indiquent que l'inclusion d'élèves avec handicap sensibilise les autres élèves à la diversité (Ballard et Dymond, 2018). Par ailleurs, lorsque des élèves avec handicap sont inclus, les pairs en bénéficient avec une réduction des peurs due aux différences, une meilleure estime de soi et le développement d'amitiés chaleureuses et attentionnées (Staub et Peck, 1995). Des résultats semblables ont été mis en évidence plus récemment dans l'étude de Molina Roldán et al. (2021) menée auprès d'enseignants et d'élèves à travers des focus groupes[9]. Les bénéfices constatés pour les élèves sans handicap sont le fait d'apprendre à accepter et à respecter les autres élèves, d'apprendre des nouvelles compétences pour aider les pairs avec handicap et enfin de bénéficier de l'effort cognitif requis pour expliquer une notion à un élève plus en difficulté.

Ainsi, d'après les études citées, l'éducation inclusive profite aux élèves handicapés, quel que soit leur handicap, sans avoir d'effet négatif pour les élèves sans handicap. Cependant, il ne suffit pas de placer les élèves avec handicap dans les classes ordinaires pour que l'inclusion soit réussie. Ceci constitue, comme l'écrit Pijl (2007), le plus bas niveau de l'inclusion. Il convient aussi de s'assurer que les élèves en situation de handicap bénéficient d'une éducation inclusive de qualité (Schwab, 2019). Dans la section suivante, nous examinerons différents modèles de qualité de l'éducation inclusive, ainsi que les indicateurs permettant de mesurer cette qualité.

1.5. Qualité de l'éducation inclusive

1.5.1. Différents modèles de qualité de l'éducation inclusive

En 2015, les dirigeants des pays membres des Nations Unies ont défini l'Agenda 2030, constitué de 17 objectifs de développement durable à atteindre avant 2030. L'objectif 4 concerne l'éducation inclusive et enjoint les pays à «assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et développer tout au long de la vie des opportunités d'apprentissage pour tous » (UNESCO IIEP et United Nations Children's Fund, 2019). Pour comprendre cet objectif, il est nécessaire de définir ce qu'est une éducation inclusive de qualité. De façon générale, l'UNESCO s'est interessée à la façon dont les différents pays du monde conçoivent une éducation de qualité. Son rapport de 2004 intitulé « Éducation pour tous : l'exigence de qualité » présente un modèle pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation (UNESCO, 2004, p. 39). Le rapport propose 4 indicateurs de résultats qui peuvent être évalués par rapport à des objectifs convenus :

- Capacité de lire, écrire, compter et compétences nécessaires dans la vie courante
- Compétences créatives et affectives
- Valeurs
- Bienfaits sociaux

Ces différents points sont influencés, d'une part, par les caractéristiques des apprenants et, d'autre part, par un ensemble de facilitateurs : par exemple, le temps d'apprentissage, les méthodes

[9] Un focus group (ou groupe de discussion) est une forme de recherche qualitative qui prend forme au sein d'un groupe spécifique culturel, sociétal ou idéologique, afin de déterminer la réponse de ce groupe et l'attitude qu'il adopte au regard d'un concept particulier.

pédagogiques ou la taille des classes. Les éléments de contexte comme la situation économique du pays, les ressources disponibles, ou encore le soutien parental, agissent à la fois sur les caractéristiques des apprenants, sur les facilitateurs et sur les résultats.

Aussi, une éducation inclusive de qualité peut être simplement vue, dans une première approche, comme une éducation de qualité à destination d'une catégorie spécifique d'apprenants, les élèves en situation de handicap. Le cadre conceptuel de l'UNESCO peut ainsi être adapté aux enfants en situation de handicap et les mêmes indicateurs de résultats peuvent être mesurés. D'autres modèles spécifiques à l'éducation inclusive ont aussi été développés durant les 20 dernières années, par exemple le modèle de Booth et Ainscow (2002) et le modèle proposé par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (Kyriazopoulou et Weber, 2009).

1. 5. 1. 1. Indicateurs d'écoles inclusives (Booth et al., 2002)

Le guide pour l'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) traduit dans 22 langues est un des premiers documents développant et listant des indicateurs d'inclusion. Le but de ce guide est d'améliorer les pratiques pédagogiques, de favoriser les relations de collaboration et d'améliorer l'environnement d'apprentissage des écoles. Les concepts d'inclusion et d'exclusion y sont étudiés suivants 3 dimensions :

- Créer une culture d'éducation inclusive
  - Bâtir une collectivité
  - Etablir des valeurs inclusives

  Cette dimension vise le développement de valeurs inclusives partagées par tous les membres de la communauté éducative (enseignant, élèves, parents).

- Elaborer des politiques d'éducation inclusive
  - Développer une école pour tous
  - Organiser le soutien à la diversité

  Les politiques doivent être claires, différentes formes de soutien doivent être développées en tenant compte des principes inclusifs.

- Développer des pratiques d'éducation inclusive
  - Organiser les apprentissages
  - Mobiliser les ressources

  Les activités proposées doivent tenir compte de la diversité des élèves et les élèves doivent être impliqués dans tous les aspects de leur éducation.

Dans ce modèle, les bénéfices des pratiques inclusives sur les compétences des enfants ne sont pas évalués, mais uniquement les pratiques d'éducation inclusive. Les différents points de ce modèle ont été repris dans le document publié par l'Etat de l'Alberta (Alberta Government, 2013) et utilisé par la France pour son outil de mesure de qualité Qualinclus[10] (Ministère de l'éducation nationale, 2018).

[10] Qualinclus est un guide d'auto-évaluation, mis à la disposition des établissements du premier et second degré pour améliorer la qualité de l'éducation inclusive grâce à une démarche d'analyse reflexive. https://eduscol.education.fr/1257/qualinclus-un-guide-d-auto-evaluation-pour-une-ecole-inclusive

1. 5. 1. 2. Le modèle entrées-processus-résultats (Kyriazopoulou et Weber, 2009)

L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a développé un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe (Kyriazopoulou et Weber, 2009). Le modèle proposé (Figure 3) est un modèle Entrées-Processus-Résultats.

Figure 3 Le modèle Entrées-Processus-Résultats (Kyriazopoulou & Weber, 2009)

Le modèle comporte **les entrées**, qui correspondent à tout ce qui est fourni au système pour réaliser l'éducation inclusive, ce qui comprend les ressources financières, les décisions politiques, la dotation en personnel, la formation du personnel, les programmes, l'infrastructure, les centres de ressources et les consultants.

Les processus concernent les pratiques dans les administrations scolaires, les écoles et les classes. Ils transforment les entrées en méthodes de travail avec les élèves et produisent des résultats. Les processus comprennent notamment les pratiques pédagogiques, l'organisation au niveau de l'école, le soutien disponible pour les élèves, la façon dont les fonds sont distribués et utilisés.

Les résultats sont le fruit des entrées et des processus, ils comprennent la participation, la réussite des élèves (à la fois sur le plan académique mais aussi sur la base d'indicateurs sociaux ou émotionnels), la satisfaction des différents intervenants et les résultats post-scolaires en termes d'emploi et d'insertion.

Ce modèle a été repris et détaillé par Loreman et al. (2014), dans sa revue de littérature systématique sur la mesure d'indicateurs d'éducation inclusive (Figure 4), ainsi que par Watkins et Ebersold (2016).

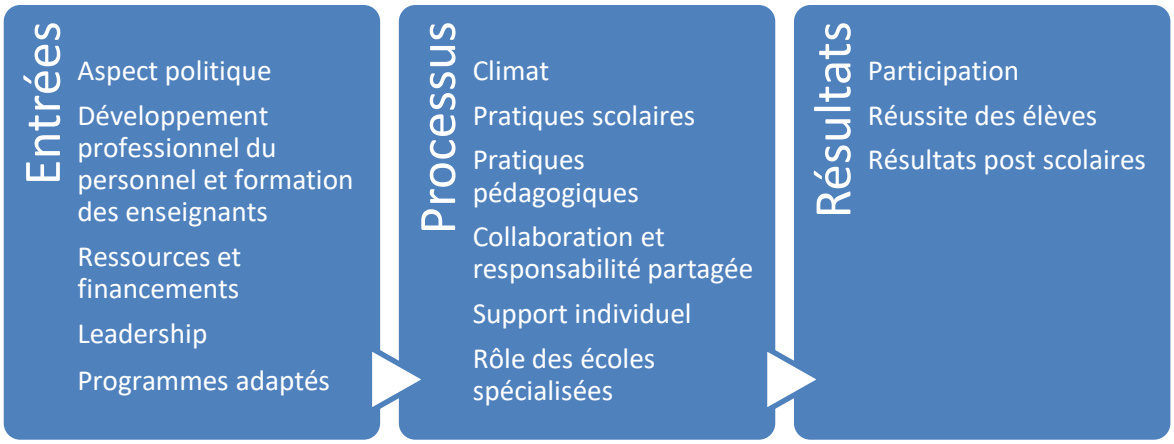


Figure 4 Le modèle Entrées-Processus-Résultats (Loreman et al 2014)

Les 3 étapes de ce modèle peuvent être étudiées selon 3 niveaux : micro, méso, macro. Le niveau micro inclut les individus et les classes. Le niveau méso concerne les écoles et le contexte dans lequel elles travaillent. Le niveau macro inclut des systèmes plus larges comme les gouvernements locaux et nationaux (Loreman et al., 2014).

1. 5. 1. 3. D'autres modèles pour la qualité de l'éducation inclusive

D'autres modèles ont été proposés pour mesurer la qualité dans l'éducation inclusive. Par exemple, Odom et al. (2004) construisent un modèle qui utilise le cadre conceptuel écologique de Bronfenbrenner (1976). Ce modèle repose sur les caractéristiques des enfants (biosystème), sur les pratiques en classe (microsystème), les perspectives familiales (mésosystème), les politiques sociales (exosystème), la culture (macrosystème) et l'évolution des variables dans le temps (chronosystème). Le modèle de Tussy et al. (2015) place quant à lui l'élève au centre. Plusieurs éléments agissent sur ce modèle, ils appartiennent à deux sphères distinctes : une sphère culturelle, regroupant les stratégies et les pratiques des écoles et une sphère des ressources humaines et matérielles. Enfin, le modèle de Mitchell (2015) retient 10 facteurs qui agissent sur l'éducation inclusive : la vision inclusive, le placement avec les pairs sans handicap, l'adaptation des programmes et des évaluations, la formation des enseignants, l'acceptation par les pairs, l'accessibilité, le soutien par différents professionnels, les ressources et le leadership de la direction des écoles, mais aussi au niveau régional et national.

1.5.2. Mesures de qualité pour le modèle entrées-processus-résultats

Pour évaluer la qualité de l'inclusion, différentes mesures peuvent être faites selon les trois niveaux du modèle entrées/processus/résultats. Watkins et Ebersold (2016) insistent sur la nécessité de collecter des données fiables sur les différentes composantes du modèle. Pour ce faire, différentes techniques peuvent être mise en œuvre. Des documents, relatifs à la politique inclusive de l'établissement, de la région, du pays, peuvent être analysés, des observations structurées dans les classes peuvent être menées, des entretiens peuvent être organisés ou différentes échelles ou questionnaires proposés aux personnes concernées.

1. 5. 2. 1. Mesurer la qualité des entrées

La qualité des entrées est évaluée en étudiant la législation des différents pays, par exemple le fait que le pays ait ratifié ou non la Convention relative aux Droits des personnes Handicapées (United Nations, 2006). Les financements disponibles, l'organisation du système de soutien sont des éléments importants (Alodat, 2014; D. Barrett, 2014). Concernant la formation des enseignants, des programmes de formation spécifiques peuvent être mis en place et leur impact peut être évalué. Par exemple, Florian (2015) a étudié comment, au Royaume-Uni, les réformes de la formation initiale impactaient l'éducation inclusive. En Russie, Biktagirova et Khitryuk (2016) ont analysé la formation des enseignants de maternelle à l'éducation inclusive. En Turquie, l'effet d'une formation spécifique pour les enseignants pour la rédaction des programmes individualisés a été testée (Şenay İlik et Sarı, 2017).

1. 5. 2. 2. Mesurer la qualité des processus

Pour évaluer la qualité des processus, les instruments sont, d'une part, des questionnaires à destination des enseignants, des chefs d'établissement ou des parents, d'autre part, des observations standardisées de classe. Les questionnaires à destination des enseignants mesurent leur perception de l'éducation inclusive ; Ewing et al. (2018) listent dans une revue de littérature les qualités des différents questionnaires couramment employés. D'autres questionnaires mesurent la capacité des enseignants à mettre en place des pratiques inclusives : par exemple, l'échelle *Teacher Efficacity for Inclusive Practices* (TEIP ; Sharma et al., 2012), utilisée dans plus d'une quinzaine de pays. La perception des ressources humaines et techniques disponibles dans les classes peut aussi être étudiée (Goldan et Schwab, 2019). La qualité des relations entre enseignants et parents est estimée grâce à des échelles

de mesure, comme par exemple l'échelle *Parent-Teacher Relationships* (PTRS ; Vickers et Minke, 1995), qui évalue le sentiment de lien et la communication entre les enseignants et les parents.

Concernant les observations en classe, différentes grilles ont été développées. Finkelstein et al. (2019) ont effectué une revue détaillée et une analyse thématique d'articles publiés entre 2000 et 2017 visant à déterminer quelles pratiques des enseignants sont en lien avec une éducation inclusive de haute qualité et lister les outils employés. Le profil de classe inclusive (*Inclusion Classroom Profile*) développé par Soukakou (2012) permet de mesurer la mise en place de pratiques inclusives dans les classes maternelles, dans 11 domaines : 1) les adaptations de l'espace et du matériel ; 2) l'implication des adultes dans les interactions entre pairs ; 3) la guidance des adultes dans les jeux des enfants ; 4) la résolution de conflits ; 5) la participation de chaque enfant ; 6) les interactions sociales entre adulte et enfant ; 7) le soutien pour la communication sociale ; 8) l'adaptation des activités de groupe ; 9) les transitions entre activités ; 10) le feedback donné de façon individuelle et collective ; 11) la planification et le suivi des objectifs individuels de chaque enfant. Les cotations de 1 à 7 sont faites grâce à des observations structurées dans les classes, des entretiens avec les enseignants et la lecture des documents de l'école. Le premier domaine, par exemple, concerne l'adaptation de l'espace et du matériel. Il évalue dans quelle mesure les enseignants adaptent l'espace, les meubles et le matériel pour promouvoir l'apprentissage et les interactions sociales. Le dernier domaine concerne la planification, ainsi que le suivi des besoins et des objectifs individuels des élèves, c'est-à-dire la conception, la mise en œuvre au quotidien des programmes éducatifs individualisés et la façon dont les progrès sont évalués. Cet instrument a été utilisé en Grèce (Vlachou et Fyssa, 2016), en Suède (Lundqvist et al., 2016) et aussi comme un outil de développement professionnel auprès d'éducateurs (Soukakou et al., 2018). D'autres outils sont utilisés : par exemple, la grille d'observation de Morningstar et al. (2015) est un outil d'observation des classes inclusives qui s'intéresse au soutien accordé à la participation et aux apprentissages, en se basant sur un modèle universel d'apprentissage[11] (*Universal Design for Learning*). Au Danemark, un instrument a été conçu pour évaluer et pour améliorer la qualité de l'enseignement adapté (Hedegaard-Soerensen et Tetler, 2016). Heimlich et al. (2019), en Allemagne, ont mis au point une échelle d'auto-évaluation des écoles avec 5 questions pour chacune des dimensions suivantes : les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'enseignement inclusif, la coopération entre professionnels dans l'école, la vie à l'école et la philosophie de l'école, le soutien extérieur.

La qualité des programmes éducatifs individualisés est aussi analysée ; les programmes éducatifs sont rédigés lorsque le programme de la classe ne peut être adapté aux difficultés des élèves. Loreman et al. (2014) préconisent que les programmes généraux soient conçus suivant un modèle d'apprentissage universel, et que le recours à des programmes individuels soit donc réduit. Browder et al. (2014) s'interrogent sur la façon de donner accès aux programmes généraux à un maximum d'élèves avec des handicaps sévères, et de ne pas se contenter de programmes d'habiletés du quotidien comme se brosser les dents ou compter la monnaie. Cushing et al. (2009) ont développé un outil pour évaluer la qualité des programmes éducatifs proposés aux élèves avec un handicap sévère. Ce questionnaire est constitué de 44 items, codés sur une échelle de Likert en 5 points. Un des items, par exemple, mesure comment la prise en compte des intérêts et des préférences de l'élève constitue la base du contenu

[11] Le modèle universel de l'apprentissage vise à prévoir dès la phase de conception des enseignements les approches et les démarches qui permettront de faire progresser « dans toute la mesure du possible » tous les élèves « sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale ».

de l'enseignement. La réponse 1 correspond à une non prise en compte des intérêts et préférences de l'élève, la réponse 5 correspond à leur prise en compte tout au long de la journée. En Norvège, Skårbrevik (2005) mesure la qualité de l'inclusion en étudiant le contenu des programmes personnalisés proposés aux élèves à besoins éducatifs spécifiques, il évalue l'adéquation du programme aux besoins éducatifs de l'élève, ainsi que l'équité du programme proposé. En Turquie, Rakap et al. (2019) ont analysé le contenu de 206 programmes individualisés. Ils ont constaté que la majorité des programmes ne comprenaient pas les exigences légales (comme le niveau actuel de l'élève, les objectifs annuels), ni les éléments recommandés par la littérature internationale (comme les forces et besoins de l'élève, l'évaluation des progrès).

1. 5. 2. 3. Mesurer la qualité des résultats

Pour mesurer les taux de participation, les données nationales et internationales peuvent être utilisées. En Europe, les données de l'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive sont disponibles sur son site[12], et des rapports sont régulièrement publiés (European Agency for Development in Special Needs Education, 2018). L'OCDE, l'UNESCO, l'OMS disposent aussi de données fournies par les états sur l'accès des élèves handicapés à l'éducation (OECD, 2004; OMS, 2011; UNESCO, 2004). Les enquêtes internationales (comme PISA) peuvent dans une certaine mesure donner un idée des résultats académiques des élèves en situation de handicap, comme étudié en Allemagne (Gebhardt et al., 2015) ou bien au Canada (Timmons, 2006). Toutefois, la technique d'échantillonnage de PISA permet au pays d'exclure 5% des élèves de la classe d'âge étudiée (LeRoy et al., 2018). Aussi, de nombreux pays n'évaluent pas forcément les connaissances des élèves qui bénéficient d'une éducation spécialisée, sauf ceux pour lesquels plus de 5% des élèves sont orientés vers ce type d'éducation, comme en Allemagne ou en Belgique.

Pour évaluer les résultats scolaires, les données des ministères de l'éducation sont parfois disponibles, en particulier aux Etats-Unis où des grandes quantités de données sont recueillies grâce à la passation de tests nationaux. En France, le fait que l'élève soit en situation de handicap ou à besoins éducatifs spécifiques n'est pas mentionné sur les différentes collectes de données (par exemple, les évaluations nationales de CP, de CE1 ou de sixième), ce qui empêche de suivre l'évolution des élèves en situation de handicap. Les résultats sur le plan académique doivent donc être observés grâce à des études spécifiques, comme, par exemple, le suivi d'une cohorte d'enfants en situation de handicap nés en 2005 mené par le ministère de l'éducation nationale (Le Laidier et Prouchandy, 2016). Certaines modalités de scolarisation ne sont jamais évaluées, par exemple celles des Unités d'Enseignement des Instituts Médico-Educatifs (Wickers et al., 2014).

Les résultats en terme de bien-être[13] et de qualité de vie[14] sont étudiés avec différentes échelles psychologiques, comme l'échelle *KIDSCREEN* (Ravens-Sieberer et al., 2005) ou l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie à l'école, *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS ; Huebner, 1994), validée en français par Coudronnière et al. (2017). L'estime de soi[15] peut

[12] https://www.european-agency.org

[13] *Le bien-être à l'école* peut être vu dans une première approche comme le sentiment d'être heureux et épanoui à l'école, il peut être étudié suivant différentes dimensions, le bien-être physique, le bien-être social, le bien-être psychologique et le bien-être cognitif.

[14] *La qualité de vie à l'école* rejoint la notion de bien-être à l'école, la qualité de vie est définie comme la perception qu'un individu a de sa place dans la vie (OMS, 1996).

[15] *L'estime de soi* est le jugement ou l'évaluation d'une personne de sa propre valeur.

aussi être mesurée (Harter, 1982), comme l'ont fait, en France, Chevallier et al. (2015) dans des CLIS. Des échelles spécifiques à l'inclusion mesurent plusieurs domaines simultanément, comme l'échelle des perceptions de l'inclusion (PIQ : Perceptions of Inclusion Questionnaire) qui évalue à la fois l'inclusion sur les plans émotionnel, social et académique (Zurbriggen et al., 2017). En Irlande, une étude a été menée auprès de plus de 8000 élèves dont environ 20% étaient reconnus à besoins éducatifs particuliers. Les questions portaient sur la participation, les résultats scolaires, le bien-être, le « bonheur » et l'indépendance (Cosgrove et al., 2018).

L'inclusion sociale se mesure grâce à des observations ou des questionnaires remplis par les élèves avec ou sans handicap. Les élèves nomment par exemple les enfants avec qui ils aimeraient travailler ou jouer. Ceci permet d'estimer comment les élèves avec handicap sont inclus socialement ou non dans la classe. Différentes études ont été menées avec ce type de mesure en Allemagne, en Suisse, en Grèce et en Norvège (Avramidis et al., 2018; Huber et al., 2018; Pijl et Frostad, 2010). Le harcèlement peut aussi être mesuré, par exemple avec l'échelle californienne du harcèlement, *California Bullying Victimization Scale* (CBVS; Felix et al., 2011). Les études utilisant cette échelle montrent que les élèves en situation de handicap y sont plus exposés (Rose et al., 2011).

D'autres outils permettent de mesurer la satisfaction des parents vis-à-vis de l'école, comme, par exemple, une échelle de 9 items créée au Canada (GO4KIDS). Elle interroge les parents d'enfants avec des handicaps modérés à sévères sur leur satisfaction vis-à-vis des progrès de leur enfant et de la communication avec l'équipe du programme éducatif proposé. Une question posée est, par exemple, « dans quelle mesure êtes-vous satisfait des progrès académiques de votre enfant ? ». Les parents répondent suivant une échelle de Likert de 1 (très insatisfait) à 5 (très satisfait). Elle a été testée auprès de 185 parents et présente de bonnes qualités psychométriques, constituant ainsi un outil intéressant pour évaluer la satisfaction des parents (Perry et al., 2019).

Dans cette partie, nous avons décrit plusieurs modèles pour étudier la qualité de l'éducation inclusive et différents indicateurs. Par la suite, nous nous réfèrerons au modèle européen entrées/processus/résultats (Kyriazopoulou et Weber, 2009) et à son développement par Loreman et al. (2014). Ce modèle permet de tenir compte de l'ensemble des facteurs qui participent à la qualité de l'éducation inclusive.

1.6. Indicateurs de qualité de l'éducation inclusive mesurés dans la thèse

Dans cette thèse, le modèle de qualité de l'éducation inclusive européen sert de cadre conceptuel, tous les indicateurs décrits par Kyriazopoulou et Weber (2009) ne peuvent être mesurés. Les indicateurs choisis correspondent aux résultats et aux processus, nous n'étudierons pas les entrées du modèle relatives aux décisions politiques et aux choix économiques. Pour la partie « indicateurs de résultats », nous définirons et examinerons **la participation, le bien-être émotionnel, l'inclusion sociale, la perception du harcèlement**, **le sentiment d'appartenance** ainsi que **l'estime de soi académique**. Le niveau académique ou les progrès académiques ne sont pas mesurés, aucun test standardisé n'est proposé aux élèves en situation de handicap de façon systématique à l'école. Nous avons cependant inclus une mesure subjective du niveau académique renseignée par les parents. Pour la partie « indicateurs de processus », c'est-à-dire les indicateurs des différentes pratiques qui conduisent aux résultats, nous étudierons la **qualité des relations avec les enseignants, l'attitude des enseignants** et **leur volonté de mettre en place des pratiques inclusives** ainsi que **les ressources et**

les adaptations. Nous essaierons de montrer comment les processus influencent les résultats à l'aide des indicateurs choisis.

1.6.1. Indicateurs de résultats

1. 6. 1. 1. La participation

La **participation** est un indicateur objectif qui se mesure en questionnant les parents ou les équipes enseignantes sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Le nombre d'heures de scolarisation hebdomadaire peut être relevé, ainsi que le nombre d'heures d'inclusion. Selon l'Agence Européenne, le critère retenu pour qualifier une scolarisation d'inclusive est le fait de passer au moins 80% de son temps en classe ordinaire (European Agency for Development in Special Needs Education, 2020).

1.6.1.2. Le bien-être émotionnel à l'école

Le bien-être à l'école au sens large est évalué selon différentes dimensions. Les définitions du bien-être font référence à la fois aux conditions de vie objectives et aux sentiments et expériences subjectifs. Le bien-être est également lié à la satisfaction des désirs aux possibilités de développement et d'épanouissement personnel (Ben-Aryeh et al., 2014). Le concept peut être étudié selon de multiples dimensions. Dans la section suivante, nous étudierons le bien-être subjectif à l'école du point de vue émotionnel, du point de vue social (le bien-être social perçu, mais aussi le harcèlement, l'acceptation par la classe et le sentiment d'appartenance), ainsi que du point de vue de l'estime de soi académique.

a. Pour tous les élèves[16]

Le bien-être émotionnel peut être défini comme la capacité de produire des émotions, des pensées et des sentiments positifs (Stewart-Brown, 1998). Des recherches de plus en plus nombreuses montrent qu'un bien-être subjectif à l'école élevé est lié avec de bons résultats scolaires et une réussite dans la vie d'adulte (Gibbons et Silva, 2011). Les études montrent que les filles sont légèrement plus heureuses à l'école que les garçons (Knickenberg et al., 2022; Liu et al., 2016), que le bien-être subjectif diminue avec l'âge (Randolph et al., 2010) et plus particulièrement en fin de primaire (Sun, 1999) ou vers l'âge de 11-12 ans (González-Carrasco et al., 2017). Concernant l'influence du statut socio-économique des parents, l'étude de Loft et Waldfogel (2021) menée au Danemark montre que les enfants dont les parents ont un statut socio-économique plus favorisé sont plus satisfaits de l'école, ont un bien-être psychologique et un bien-être social plus élevés que les enfants de parents avec un statut socio-économique moins favorisé. Le lien entre bien-être subjectif et réussite académique est une relation d'interdépendance : un bien-être élevé entraine un niveau de réussite académique plus élevé, celui-ci ayant en retour un effet positif sur le bien-être à l'école (Ben-Aryeh et al., 2014; Crede et al., 2015; Lyons et Huebner, 2016). L'étude PISA a mis en évidence que la satisfaction de vie ne dépend pas des résultats scolaires (OCDE, 2018), mais plutôt de bonnes relations avec les enseignants. En France, la qualité de vie subjective à l'école a été étudiée grâce à la création d'un questionnaire français, le BE-Scol (Guimard et al., 2015), testé et validé sur plus de 1000 élèves dans différentes études (Florin et Guimard, 2017). Ce questionnaire comporte 30 questions regroupées en 6 domaines, les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Un suivi longitudinal a aussi pu être effectué grâce à cet outil, pour des élèves

[16] La majorité des études sur le sujet ne distingue pas les élèves avec ou sans handicap. Dans cette section, les résultats présentés concernent l'ensemble des élèves, sans distinction.

de primaire et de collège, il montre une baisse du bien-être perçu entre le CM2 et la sixième (Guimard et al., 2016).

b. Pour les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers

Certaines études montrent que le bien-être émotionnel à l'école des enfants à besoins éducatifs particuliers est plus faible que celui des enfants sans besoins éducatifs particuliers (Goldan et al., 2022; McCoy et Banks, 2012; Skrzypiec et al., 2016; Stiefel et al., 2018). D'autres indiquent qu'il n'y a pas de différence, par exemple pour des enfants avec des difficultés d'apprentissage (McCullough et Huebner, 2003) ou avec des besoins éducatifs particuliers (Gebhardt et al., 2012; Schwab et al., 2020; Venetz et al., 2019; Zurbriggen et al., 2018) y compris lorsque les variables sociales et personnelles sont statistiquement contrôlées (Gaspar et al., 2016). Plus récemment, une interaction significative a pu être montrée entre le fait d'avoir un handicap et le genre pour les adolescents : les filles handicapées présentent un bien-être plus faible, effet médiatisé par un manque de soutien perçu de la part de l'enseignant (Arciuli et al., 2019). En France, Coudronnière et al. (2017) ont comparé la satisfaction de vie à l'école primaire des élèves en situation de handicap scolarisés en CLIS et celle des élèves sans handicap en classe ordinaire. Les élèves ont rempli le questionnaire multidimensionnel de satisfaction de vie de l'élève (MSLSS ; Huebner, 1994). Les résultats ont mis en évidence que les élèves avec handicap expriment une satisfaction de vie plus faible dans un de ces domaines, celui de l' école.

1. 6. 1. 2. L'inclusion sociale

Dans leur revue de littérature de 62 articles publiés entre 1995 et 2005, intitulée « Être membre du groupe de pairs : une étude de la littérature centrée sur la dimension sociale de l'inclusion en éducation », Koster et al. (2009) s'interrogent sur ce qu'entendent les différents auteurs lorsqu'ils parlent « d'inclusion sociale », « d'intégration sociale » ou « de participation sociale ». Ils montrent que ces termes sont employés comme des synonymes et que le plus approprié semble « participation sociale ». L'analyse des articles examinés dans cette revue de littérature met en avant 4 thèmes clés : « les relations » (c'est-à-dire les amitiés mutuelles, les réseaux d'amis), « les interactions » (le fait de jouer ensemble, de travailler à des tâches communes, de participer à des activité de groupe), « la perception par les enfants en situation de handicap de leur inclusion sociale » et « l'acceptation par la classe ». Dans cette section, l'importance de l'inclusion sociale à l'école sera exposée, puis l'inclusion sociale des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers sera étudiée. Ensuite, l'état des recherches sur les relations et les interactions sera présenté, ainsi que la perception des élèves en situation de handicap et l'acceptation par la classe. Enfin, la notion de sentiment d'appartenance à la classe sera évoquée à la fois pour les élèves sans handicap et les élèves avec handicap.

a. Importance de l'inclusion sociale

L'inclusion sociale des élèves est un facteur de bien-être important (Arslan, 2018). Lorsque les élèves sont moins bien insérés socialement, ils sont plus à risque de dépression, d'anxiété et de stress (Mcgraw et al., 2008), plus susceptibles de se droguer (Bond et al., 2007) ou d'avoir des problèmes psychologiques (Arslan, 2018). De plus, ils ont des résultats académiques moins élevés (Bond et al., 2007) et un concept du soi académique[17] moins grand. L'acceptation par les pairs et les amitiés entre élèves dans l'enfance sont souvent vues comme des prédicteurs des résultats de développement. Par

[17] Le *concept de soi académique* (« academic self-concept ») désigne les croyances personnelles sur les compétences et performances scolaires.

exemple, Laursen et al. (2007) ont montré que l'isolement social était un prédicteur significatif des problèmes à la fois externalisés (problèmes de comportement et d'hyperactivité par exemple) et internalisés (anxiété, dépression par exemple) pour les élèves sans amis. D'autres études ont montré que les élèves qui ont une bonne acceptation sociale souffrent moins de solitude ou de dépression (Parker et Asher, 1993). Par ailleurs, les élèves qui ont beaucoup d'amis ont une meilleure adaptation scolaire (Ladd et al., 1996), une meilleure adaptation socio-émotionnelle, de meilleurs résultats académiques et un concept de soi plus élevé (Vandell et Hembree, 1994). A l'inverse, le rejet par les pairs peut conduire à des troubles mentaux ou la dépression à l'âge adulte (Lund et al., 2008).

b. L'inclusion sociale des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers

De nombreuses études montrent que les enfants à besoins éducatifs particuliers sont moins bien insérés socialement que les enfants sans handicap. Toutefois, ces résultats dépendent de la façon de mesurer l'inclusion sociale, mais aussi du type de handicap. Une méta-analyse menée par Nowicki (2003) synthétise 32 études publiées entre 1990 et 2003 dans différents pays et relatives aux compétences sociales des élèves. Elle montre que les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage ou ayant de faibles résultats scolaires ont des compétences sociales plus faibles que les élèves moyens ou de bon niveau. Par ailleurs, l'étude a mis en évidence que les élèves avec des troubles de l'apprentissage ou de faibles résultats avaient une perception peu précise de leur acceptation sociale.

c. Les relations et les interactions

Pour mesurer les relations et les interactions, un procédé couramment employé est le procédé de nomination par les pairs (Moreno, 1934). Il consiste à demander aux enfants quels sont leurs amis dans la classe, en se limitant à 3 ou 5. La nomination peut se faire sur un critère positif « avec qui aimes-tu bien jouer » ou négatif « avec qui tu n'aimes pas jouer ». Cette procédure possède une bonne stabilité temporelle (Avramidis et al., 2017). En Grande-Bretagne, Avramidis (2010) montre que les enfants avec besoins éducatifs particuliers occupent des places aussi centrales que les autres dans les relations sociales, par contre ils sont plus cités par leurs pairs sur la base d'indicateurs antisociaux, excepté quand ils occupent une place de leader ou s'intégrent à un groupe sportif. Plus récemment, une étude conduite en Irlande par Banks et al. (2018) auprès de 8 578 élèves âgés de 9 ans met en évidence que les enfants avec BEP, et particulièrement ceux avec des difficultés de comportement ou émotionnelles, ont moins d'amis et plus d'expériences négatives dans leurs relations avec leurs pairs. Dans une étude menée en Norvège, Pijl et al. (2008) ont montré, grâce à une analyse des réseaux liant les enfants, que les enfants à besoins particuliers sont moins populaires, ont moins d'amis et participent moins souvent à un sous-groupe. En revanche, les enseignants les trouvent mieux inclus que ce qui apparaissait dans les nominations, et les enfants à besoins particuliers eux-mêmes citent autant d'amis que les enfants sans handicap. Selon les auteurs, ce résultat peut s'expliquer par une volonté de donner une image positive de soi. Une autre façon d'évaluer les interactions est de questionner les enseignants. En Australie, Wight et Chapparo (2008) ont rencontré les enseignants de 21 garçons scolarisés au primaire et présentant des difficultés d'apprentissage et ont montré que les enseignants perçoivent pour ces élèves des compétences sociales plus faibles que pour les autres élèves dans de multiples domaines.

d. La perception par les enfants en situation de handicap

Une revue de littérature ne révèle pas de différence pour le concept de soi social entre les élèves avec ou sans handicap (Zeleke, 2004). A l'inverse, une étude menée depuis sur 3 900 élèves allemands a montré que les élèves à besoins éducatifs particuliers estiment avoir plus de problèmes avec leurs pairs à la fois en classes inclusives et en classes séparées (Schwab et al., 2016). Plusieurs études

autrichiennes ont aussi mis en évidence que les élèves à besoins particuliers se sentent moins bien inclus sur le plan social (Gebhardt et al., 2012), mais aussi que les enseignants les perçoivent moins populaires et plus victimes d'exclusion (Schwab et al., 2013). Dans l'étude de Koster et al. (2010), menée auprès d'enfants de 7 et 8 ans, la perception de l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap ne diffère pas de celle des enfants sans handicap, malgré le fait qu'ils aient moins de camarades, soient moins souvent membres d'un groupe et aient moins d'interaction avec leurs pairs. Cette contradiction apparente a été relevée dans d'autres études, les enfants d'âge de développement inférieur à 7-8 ans ont des difficultés à s'autoévaluer (Harter, 1983) et ont tendance à s'évaluer totalement positivement ou totalement négativement, et le plus fréquemment de façon positive (Cunningham et Glenn, 2004). Malgré ce biais possible, il est primordial d'interroger les jeunes avec des difficultés d'apprentissage (Lewis et Porter, 2004), même sévères ou multiples (Ware, 2004; Whitehurst, 2007). Un élément d'explication de cette contradiction se trouve dans la nature des relations. En Grèce, Avramidis (2013) a noté dans une première étude que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont des perceptions de leur inclusion sociale tout aussi positives que leurs camarades sans besoin éducatifs particuliers, alors qu'ils ont moins d'amis et sont moins populaires. Dans une étude plus récente, Avramidis et al. (2018) montrent que le concept de soi social n'est pas lié à l'acceptation par les pairs, mais à la qualité et la durabilité des relations d'amitié. Dans la même veine, l'étude de Bossaert et al. (2015) n'a pas mis en évidence de différence entre les relations d'amitié des élèves autistes et des élèves sans handicap, même si les élèves autistes déclarent avoir des relations moins proches. Néanmoins, la stabilité des amitiés à long terme mesurée par un processus de nomination dans une étude longitudinale semble plus faible pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (Schwab, 2018).

e. L'acceptation par la classe et le harcèlement

Les différentes études soulignent le fait que les élèves avec Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ont plus de difficulté à être acceptés dans la classe que les élèves sans besoins éducatifs particuliers. Dans une revue de littérature sur des études conduites de 2000 à 2015, Avramidis et al. (2017) mettent en évidence que suivant la méthode utilisée, les résultats sont différents : lorsqu'un procédé de nomination est utilisé, les résultats montrent une moins bonne acceptation des élèves avec BEP. En revanche, les conclusions sont plus positives quand une technique de cartographie des relations sociales par les élèves est utilisée. Schwab (2017) constate que les élèves avec BEP sont moins souvent choisis pour les activités communes comme les travaux de groupe. Les élèves sans handicap qui nomment au moins un élève BEP pour une activité commune sont ceux qui ont par ailleurs les attitudes les plus positives envers leurs pairs avec handicap. L'attitude des enseignants est primordiale pour une bonne acceptation dans la classe comme l'indique une étude réalisée par Huber et al. (2018) menée à la fois en Allemagne, en Suisse et en Autriche avec 956 élèves. L'acceptation sociale d'enfants avec handicap a été évaluée en présentant différentes photos d'enfants avec handicap aux élèves de différentes écoles. Les élèves sans handicap devaient indiquer, dans un premier temps, dans quelle mesure ils étaient prêts à s'assoir à côté du nouvel élève présenté sur la photo (élève en situation de handicap ou non). Ensuite, dans un second temps, l'enseignant faisait un commentaire soit positif, soit négatif sur le nouvel élève et indiquait combien il serait agréable ou non de jouer avec ce nouvel élève. Les élèves avec handicap (handicap moteur ou trisomie 21) se sont révélés moins bien acceptés par leurs pairs que les élèves sans handicap. Les analyses ont montré que le commentaire de l'enseignant sur l'inclusion de l'enfant a un effet significatif positif sur l'acceptation de l'enfant (plus l'enseignant

est positif, plus l'enfant avec handicap est accepté) et que l'effet d'un commentaire négatif est plus important que celui d'un commentaire positif.

L'acceptation sociale varie également suivant l'accompagnement dont bénéficie l'élève. En Angleterre, Frederickson et al. (2007) mesurent, grâce à une évaluation par les pairs, l'inclusion sociale d'élèves à besoins éducatifs particuliers inclus dans les classes ordinaires et celle d'élèves antérieurement scolarisés en école spécialisée et qui reviennent en école ordinaire avec un soutien adapté. Une liste des enfants de la classe était présentée à tous les enfants qui devaient cocher le smiley correspondant à leur envie de travailler, de jouer ou de se promener avec l'enfant en question. L'étude a mis en évidence que les enfants bénéficiant de plus de soutien étaient mieux acceptés que ceux n'en bénéficiant pas (Frederickson et al., 2007). Enfin, l'acceptation par les pairs est liée aux autres mesures psychologiques. En Norvège, Pijl et Frostad (2010) se sont intéressés au lien entre acceptation par les pairs et concept de soi. Ils ont montré que pour les élèves avec des troubles des apprentissages modérés, le lien entre acceptation par les pairs et concept de soi était fort. Plus l'élève était accepté par ses pairs, meilleur était son concept de soi. Par ailleurs, les élèves à besoins éducatifs particuliers sont plus souvent victimes de harcèlement, comme le montre une revue de littérature menée à partir de 33 articles (Rose et al., 2011).

1. 6. 1. 3. Le sentiment d'appartenance à l'école

Pour Goodenow et Grady (1993), le sentiment d'appartenance à l'école est la mesure selon laquelle les élèves se sentent personnellement acceptés respectés, inclus et soutenus dans l'environnement social de l'école.

Les études qui portent sur les enfants typiques soulignent l'importance du sentiment d'appartenance à l'école et son lien avec le bien-être et à la prédiction de la santé mentale ultérieure, ceci particulièrement à l'adolescence : un sentiment d'appartenance fort avec l'école à l'adolescence est lié à de meilleurs résultats à l'âge adulte, tandis que les élèves avec un faible sentiment d'appartenance ont plus de risque de développer des symptômes anxieux ou dépressifs (Bond et al., 2007; Gaete et al., 2016). A l'école primaire, Wagle et al. (2018) ont montré une relation positive entre le sentiment d'appartenance et les comportements prosociaux et un lien négatif avec les symptômes de détresse psychologique. Porter et al. (2021), au Royaume-Uni, ont interrogé 592 lycéens à l'aide d'un questionnaire comportant des questions ouvertes comme « quelles sont les choses qui vous aident à sentir que vous faites partie de l'école ? », « qu'est-ce qui vous empêche de vous sentir intégré dans l'école ? ». Les analyses des réponses mettent en évidence que le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être en sécurité dans l'école sont interdépendants. Des chercheurs canadiens ont montré que la mesure du sentiment d'appartenance pouvait être un outil pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire (St-Amand et al., 2020). Pour les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, une ancienne étude de Hagborg (1998) montre que les élèves avec des troubles d'apprentissage ont un sentiment d'appartenance aussi élevé que les élèves sans troubles. Les résultats de cette étude sont attribués à la petite taille de l'école et au soutien disponible au sein de l'école pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Plus récemment, Holland (2015) a proposé à des élèves en situation de handicap et sans handicap de compléter l'échelle du sentiment d'appartenance à l'école *Psychological Sense of School Membership* (PSSM ; Goodenow, 1993). Il montre que les élèves en situation de handicap ont un sentiment d'appartenance aussi élevé que les élèves sans handicap et que ce résultat ne dépend pas de la taille de l'école (l'article compare les résultats dans une école de petite taille et dans une école de taille moyenne). Soulignons que peu

d'études récentes sont disponibles sur le sentiment d'appartenance des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui limite la généralisation de ces résultats.

1. 6. 1. 4. Le concept de soi académique

Le concept de soi[18] fait référence à la perception qu'a une personne d'elle-même, de façon globale. Le concept de soi académique étant un domaine spécifique du concept de soi, ce terme correspond à une évaluation subjective par l'élève de ses capacités scolaires globales ou dans une matière spécifique (Valls et Bonvin, 2021).

a. Pour tous les élèves

Le concept de soi académique est lié positivement aux résultats scolaires, le sens de la causalité est un des sujets les plus discutés dans les recherches autour du concept de soi académique (Green et al., 2006). Est-ce que des bons résultats scolaires ont pour conséquence un concept de soi académique élevé, ou bien est-ce qu'un concept de soi académique élevé conduit à des résultats scolaires élevés ? Quatre modèles sont proposés. Dans le premier, un concept de soi élevé conduit à une réussite académique (modèle de l'amélioration de soi). Bouffard-Bouchard (1992) montre que l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité constituent les deux prédicteurs de la performance. Dans le deuxième, la réussite académique induit un concept de soi élevé (modèle du développement des habiletés). Calsyn et Kenny (1977) se sont interrogés sur le sens de la causalité, ils ont conclu suite à leurs expérimentations menées sur 5 années auprès de 566 adolescents que la réussite académique était la première cause d'un concept de soi élevé. Dans le troisième, les deux concepts sont en interaction (modèle des effets réciproques). Le modèle des effets réciproques explique comment les deux concepts s'influencent. Le concept de soi antérieur joue sur la réussite académique, et la réussite académique augmente le concept de soi ultérieur (Marsh et Craven, 2006). De nombreuses études vont dans ce sens (Grygiel et al., 2017; Marsh et al., 2002). Une méta-analyse faite par Valentine et al. (2004) soutient ce résultat. En outre, cet effet est plus fort quand seul le concept de soi académique est pris en compte, et pas uniquement le concept de soi en général. Par ailleurs, l'effet est moins fort lorsque les élèves expérimentent une transition (par exemple entre élémentaire et collège) que lorsqu'ils restent dans le même établissement. Le quatrième et dernier modèle est l'absence de lien entre les deux concepts : dans la revue de littérature de Baumeister et al. (2003), les auteurs concluent que l'estime de soi globale n'a pas d'effet sur les performances académiques. Cette étude est basée sur les mêmes données que celles de Marsh et Craven (2006) qui eux concluent à un effet réciproque. Marsh et O'Mara (2008), en analysant à nouveau ces données, concluent que seul le concept de soi académique a un effet réciproque consistant.

Des études montrent que le concept de soi académique est lié négativement avec le niveau moyen de la classe, c'est-à-dire que le concept de soi académique est meilleur dans une classe de niveau faible (Marsh, 1987; Szumski et Karwowski, 2012). Cet effet est intitulé « Big fish, little pond » (en français « gros poisson dans un petit aquarium »). Par ailleurs, un faible concept de soi est plus souvent associé à un décrochage scolaire important (Korhonen et al., 2014).

[18] Le concept de soi et l'estime de soi sont deux concepts proches. L'estime de soi fait référence à la perception par l'individu de sa propre valeur, il s'agit du processus par lequel l'individu porte des jugements positifs ou négatifs sur lui-même, sur ses performances ou ses capacités. Le concept de soi renvoie aux aspects descriptifs du soi c'est à dire à la somme des qualités, habiletés, attitudes et valeurs utilisées par une personne pour se décrire (Jacobs, Bleekers et Constantino, 2003, cités par Nocus, 2022).

b. Pour les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers

Une méta-analyse, regroupant 62 études publiées entre 1986 et 2000, montre que le concept de soi académique des élèves avec des troubles des apprentissages est plus faible que celui des élèves sans troubles (Bear et al., 2002). Les résultats de cette étude n'ont révélé aucune différence dans le concept de soi en fonction du soutien additionnel apporté à la scolarisation, alors que dans une méta-analyse antérieure, le concept de soi était meilleur quand un soutien était apporté (Chapman, 1988). Une revue de littérature plus récente montre que le concept de soi académique est moins élevé pour les élèves en situation de handicap, mais qu'il n'y a pas une conclusion aussi claire pour le concept de soi social ou le concept de soi global (Zeleke, 2004). L'étude de Valls et Bonvin (2021) confirme ces résultats : les élèves à besoins éducatifs particuliers présentent un concept de soi académique plus faible que les élèves sans BEP, alors que leur concept de soi global n'est pas différent. A l'inverse, en Grèce, Avramidis (2013) a montré que les élèves à besoins éducatifs particuliers avaient des perceptions tout aussi positives de leurs compétences académiques que leurs camarades sans besoins éducatifs particuliers. Selon le chercheur, le fait d'être à besoins éducatifs particuliers n'est pas à lui seul un facteur déterminant. L'article conclut que les écoles devraient s'efforcer d'améliorer l'image de soi et de réduire la marginalisation de tous les élèves qu'ils soient à besoins éducatifs particuliers ou non.

Ainsi, les indicateurs de résultats étudiés dans cette thèse sont multiples. Ils seront dans un premier temps étudiés seuls (articles 1 à 3), puis, dans un second temps, l'influence de quelques indicateurs de processus (articles 5 et 6) sera évaluée.

1.6.2. Indicateurs de processus

Les indicateurs de processus concernent les pratiques dans les administrations scolaires, les écoles et les classes. Ils transforment les entrées du modèle de qualité de l'éducation inclusive en méthodes de travail avec les élèves et produisent des résultats (Kyriazopoulou et Weber, 2009). Parmi les indicateurs de processus, trois concernant les parents et les enseignant seront étudiés : la qualité des relations parents/enseignants, l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive et les adaptations proposées. Ces indicateurs ont été choisis car l'étude de la littérature montre qu'ils sont essentiels dans la qualité de l'éducation inclusive, néanmoins le lien avec les indicateurs de résultats n'est pas clairement établi de façon empirique ce qui sera un des objectif de notre recherche

1. 6. 2. 1. La qualité des relations parent-enseignant

De façon générale, les travaux menés auprès des populations tout venante indiquent qu'une bonne qualité des relations entre l'école et les parents est associée à une meilleure réussite scolaire (Hampden-Thompson et Galindo, 2017) et à moins de problèmes de comportement (Dawson et Wymbs, 2016). Une étude suisse établit un lien entre le niveau de bien-être subjectif des enfants et à la qualité de la collaboration entre parents et enseignants, aussi bien pour les enfants avec besoins éducatifs particuliers que sans (Paccaud et al., 2021). Cox (2005), dans sa revue de littérature, montre une efficacité des interventions favorisant la collaboration école-maison sur les résultats scolaires académiques et comportementaux. Pour les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, une étude américaine qui porte sur des enfants de faible niveau académique révèle que la qualité de la relation parent-enseignant a un effet sur les performances scolaires et l'engagement de l'enfant dans la classe, c'est-à-dire sur ses efforts, son attention, sa persévérance et la coopération dans la classe (J. Hughes et Kwok, 2007). La qualité des relations est particulièrement importante selon les parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers pour une réussite de l'inclusion (West et Pirtle,

2014). Il est important de reconnaitre le besoin d'adaptations individuelles et de proposer les adaptations appropriées à chaque élève (Lidström et al., 2020).

1. 6. 2. 2. L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive

De nombreuses études soulignent qu'une attitude positive des enseignants participe à la réussite de l'éducation inclusive (Avramidis et Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). Les recherches menées auprès des élèves révèlent que l'attitude plus ou moins positive des enseignants envers l'inclusion a un effet significatif sur l'environnement d'apprentissage pour les élèves avec des besoins éducatifs particuliers (Monsen et al., 2014; Monsen et Frederickson, 2004). Scruggs et Mastropieri (1996) ont mené une revue de littérature portant sur 28 études publiées entre 1958 et 1995. Ils ont conclu que les enseignants soutenaient le concept d'inclusion, mais étaient peu désireux d'accueillir les élèves handicapés leur classe. Avramidis et al. (2000) ont passé en revue les facteurs influençant l'attitude des enseignants. L'attitude est jugée globalement positive, mais ne met pas en évidence un désir d'inclusion totale de tous les élèves quel que soit leur handicap. L'attitude des enseignants est fortement influencée par la nature et la sévérité du handicap des élèves et moins fortement par des variables liées aux enseignants. De plus, des variables en lien avec l'environnement comme la disponibilité de soutien physique et humain influencent aussi l'attitude. Plus tard, De Boer et al. (2011) ont mené une revue de la littérature sur l'attitude des enseignants de primaire de classes ordinaires à partir de 26 études publiées entre 1998 et 2008. Ils concluent différemment des revues précédentes. Selon eux, les enseignants présentent des attitudes négatives ou neutres envers l'inclusion. Pour regrouper et quantifier, de façon statistique, les résultats des études sur l'attitude des enseignants, plusieurs méta-analyses ont été menées récemment. Celle d'Orakci et al. (2016) s'intéresse à l'effet du genre et de la formation sur l'attitude des enseignants à partir de 23 études publiées entre 2005 et 2015 dans 12 pays différents. Les auteurs ont conclu que ni le genre, ni la formation des enseignants n'affectent de façon significative leur attitude. L'étude de van Steen et al. (2020), grâce à une méta-régression[19] sur 38 échantillons, met en lien l'attitude des enseignants et une dimension culturelle du pays, l'individualisme. Les autres dimensions culturelles ainsi que les modérateurs ne sont pas significatifs dans la méta-régression multiple. Une revue plus complète a été menée dans notre méta-analyse (article 4), qui décrit précisément les différents facteurs influençant l'attitude des enseignants. Les revues de littérature et méta-analyse révèlent par ailleurs qu'au niveau international, les recherches sur l'attitude des enseignants sont très nombreuses. En France, elles sont plus rares, quelques chercheurs se sont intéressés à l'attitude des enseignants français vis-à-vis de l'éducation inclusive. Une première étude de Desombre et al. (2018) a mis en évidence que les enseignants spécialisés avaient une attitude plus négative que les enseignants non spécialisés et que cet effet était médiatisé par le sentiment d'efficacité. Ensuite, dans une deuxième étude, Desombre et al. (2021) ont montré, lors d'une expérience, l'importance du soutien perçu. Les enseignants participants, assignés de façons aléatoire dans trois groupes expérimentaux, devaient lire un article de journal écrit pour les besoins de l'étude, puis compléter un questionnaire relatif à leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive. Pour le premier groupe, l'article proposé soulignait de façon positive le soutien reçu par les enseignants pour l'éducation inclusive, de la part du ministère ; pour le second groupe l'article mettait en avant le manque de soutien ; pour le troisième groupe, qui correspond à la condition contrôle, le soutien n'était pas mentionné. Les résultats révèlent que plus les enseignants perçoivent qu'ils

[19] Une méta-régression est l'utilisation d'un modèle de régression dans une méta-analyse. Le modèle de régression permet d'étudier la relation entre les différentes caractéristiques des études et l'estimation de l'effet observé dans ces études.

peuvent bénéficier de soutien pour l'éducation inclusive, plus leur attitude est favorable. Une autre étude de Perrin et al. (2021) révèle que certaines valeurs personnelles des enseignants sont liées à leur attitude vis-à-vis de l'inclusion, en particulier l'ouverture au changement est liée à une attitude plus positive. Enfin, très récemment, Jury et al. (2023) se sont intéressés aux inquiétudes exprimées par les enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive et ont constaté que plus les enseignants sont inquiets des ressources disponibles, de leur charge de travail, des difficultés potentielles, et du caractère approprié de l'éducation inclusive, moins ils sont favorables à l'éducation inclusive.

1. 6. 2. 3. Les ressources et les adaptations

Les ressources disponibles pour l'éducation inclusive peuvent se décliner en deux domaines : d'une part, les ressources sur le plan spatial et matériel comme par exemple des bureaux adaptés ou des ordinateurs, d'autre part, les ressources en personnel comme par exemple des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap ou des enseignants spécialisé (Avramidis et Norwich, 2002; Goldan et Schwab, 2018). Les adaptations, quant à elles, peuvent être matérielles ou concerner le programme scolaire et les évaluations, elles dépendent aussi des ressources disponibles dans l'établissement. Avramidis et Norwich (2002) suggèrent que lorsque les enseignants disposent de ressources adaptées, leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive est plus favorable. Ces deux points sont développés plus en détail ci-dessous.

a. Les ressources et les adaptations matérielles

L'article 9 de la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) sur l'accessibilité indique que les états doivent rendre les écoles accessibles à la fois d'un point de vue physique, mais aussi en ce qui concerne l'information et la communication (Nations Unies, 2006). L'espace dans les classes inclusives et dans l'environnement de l'école doit être adapté pour permettre à chaque élève d'accéder aux apprentissages. Elle doit pouvoir proposer du matériel pédagogique approprié, par exemple du matériel adapté aux enfants avec des difficultés visuelles ou motrices ou des équipements informatiques spécifiques (Avramidis et Norwich, 2002). Toutefois, la présence des ressources matérielles dans l'école inclusive a été peu étudiée (Goldan et Schwab, 2018).

b. Les ressources humaines

Les ressources humaines ont fait l'objet de publications plus nombreuses. Elles peuvent prendre différentes formes : un enseignant spécialisé en soutien pour quelques heures, un second enseignant pour du co-enseignement ou une aide humaine individualisée appelée aussi assistant de l'enseignant (*teacher assistant*). Une analyse systématique de la recherche internationale sur la présence des assistants de l'enseignant dans les classes inclusives a été menée par Sharma et Salend (2016). Elle révèle que certaines études indiquent un effet plutôt négatif sur la réussite académique surtout quand les assistants de l'enseignant sont peu formés (Blatchford et al., 2012). A l'inverse, un assistant de l'enseignant avec une bonne formation conduit à des effets positifs sur les résultats académiques et sur les problèmes sociaux et de comportement (Sharma et Salend, 2016). Du point de vue des élèves, les assistants de l'enseignant peuvent faciliter les interactions sociales, mais une présence continue peut isoler l'élève (Sharma et Salend, 2016). Pour des enfants avec des handicaps cognitifs sévères, les assistants de l'enseignant peuvent jouer un rôle important pour initier et répondre aux interactions avec les enfants sans handicap (Haakma et al., 2021). En France, Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010) se sont intéressées aux interactions entre professeur, AESH et élève à travers une étude de cas d'un élève scolarisé en classe d'inclusion. Puis, leur étude s'est poursuivie auprès de 3 élèves avec autisme (Toullec-Théry, 2012) et d'un élève pour qui l'accompagnement par une AESH était compliqué

(Toullec-Théry et Brissiaud, 2012). Ces études décrivent le fonctionnement et la collaboration entre les différents acteurs (enseignant et AESH) et tentent d'analyser les difficultés rencontrées, notamment concernant le partage des rôles entre enseignant et AESH.

c. Les adaptations du programme et des évaluations

La conception d'activités d'enseignement accessibles à tous permet de diminuer le besoin d'adaptations individuelles (Booth et al., 2002), mais ce stade de l'inclusion n'est pas encore atteint (Haug, 2016). Les adaptations peuvent être classées en deux catégories : 1) les adaptations qui permettent à l'élève d'accéder au programme scolaire classique et 2) les modifications du programme avec des objectifs adaptés au handicap de l'élève. Lidström et al. (2020) indiquent qu'il est important de proposer des adaptations individuelles pour que les élèves avec BEP puissent pleinement participer aux activités et suivre le programme scolaire général. Les besoins principaux d'adaptations sont relatifs aux difficultés de mémorisation, d'écriture, au travail à la maison et aux examens. Les adaptations aux examens sont de plusieurs natures : les plus courantes sont le temps supplémentaire accordé pour faire une évaluation ; la présence d'un lecteur-scripteur pour lire les questions et écrire les réponses ; le fait de passer l'examen dans une pièce distincte pour éviter les distractions (Lovett et Leja, 2013). Lorsque c'est nécessaire, des modifications des objectifs et du programme peuvent être envisagées, avec, par exemple, pour des élèves avec des troubles cognitifs des évaluations plus courtes, ou plus faciles (Crim et al., 2008). Les recherches sur les différentes adaptations proposées sont faites en analysant les programmes d'éducation individualisés, programmes qui sont rédigés par l'équipe éducative et qui listent les adaptations nécessaires, par exemple pour des élèves ayant un troubles des apprentissages (Crim et al., 2008), avec des troubles émotionnels ou de comportement (Kern et al., 2019), ou un Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (Hustus et al., 2020). Dans une étude suédoise, seulement 25 % des élèves du secondaire sont satisfaits des adaptations proposées (Yngve et al., 2019). Aucune étude, à notre connaissance, ne met en lien le bien-être et les adaptations proposées. En revanche, une étude s'inquiète du manque d'équité entre les élèves de milieu aisé bénéficiant de plus d'adaptations que les élèves défavorisés (Lovett, 2021). En France, Jury et al. (2022) ont mené une étude sur la réussite des élèves en situation de handicap qui bénéficient d'adaptations spécifiques et le risque de dévalorisation de leurs résultats du fait justement de ces adaptations.

Ainsi, de nombreux indicateurs peuvent être mesurés pour s'assurer de la qualité de l'éducation inclusive. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, à leur mesure dans le contexte français. Dans un second temps, nous tenterons d'étudier les liens entre les indicateurs de processus et les indicateurs de résultats.

1.7. Questions de recherche

Après avoir défini la notion d'éducation inclusive et l'historique de son apparition (sections 1.1. et 1.2. la revue de littérature internationale abordée en section 1.5. de cette thèse a permis de décrire plusieurs modèles pour définir une éducation inclusive de qualité et mis en avant différents indicateurs pour l'évaluer (voir 1.6.2. Face au manque de travaux réalisés en contexte français et en nous appuyant sur le cadre conceptuel du modèle européen (Kyriazopoulou et Weber, 2009), les objectifs de cette thèse sont de mesurer différents indicateurs de résultats (participation, bien-être et inclusion sociale) et d'étudier leur lien avec les indicateurs de processus (attitude des enseignants, qualité des relations, adaptations et aménagements scolaires) dans des études quantitatives menées sur de grands échantillons.

Notre revue de littérature des études publiées en France n'a mis en évidence aucune étude menée auprès des différents acteurs de l'inclusion et ayant pour objectif de définir ce qu'est une éducation inclusive de qualité (section 1.5. Notre étude préliminaire tente de répondre à cette question en interrogeant les parents d'enfants en situation de handicap, les enseignants, les AESH et les parents d'enfants sans handicap. Son premier objectif est de comprendre ce que signifie, pour les différents acteurs, « une éducation inclusive de qualité » et d'examiner dans quelle mesure les résultats empiriques rejoignent les modèles théoriques développés par les chercheurs. Le second objectif de cette étude est de comparer les perceptions des différents acteurs et de montrer que la perception peut différer entre enseignants et parents. Nous émettons l'hypothèse que la perception est différente suivant le statut de chacun.

A partir de cette étude préliminaire, il est apparu indispensable de disposer d'outils appropriés pour mesurer les indicateurs de qualité de l'éducation inclusive correspondants aux thèmes évoqués par les participants. Comme montré en section 1.6. différents questionnaires existent pour mesurer le bien-être, l'inclusion sociale ou le concept de soi académique. Le questionnaire de perception de l'inclusion (PIQ ; Venetz et al., 2015) est un outil synthétique qui propose de mesurer ces différentes dimensions. Validé en langue allemande (Venetz et al., 2015) et utilisé dans différentes études internationales, notre première étude en propose une validation auprès d'élèves français avec et sans besoins éducatifs particuliers (article 1). Une question de recherche secondaire est de comparer les résultats des élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers pour comprendre si dans le contexte français, les élèves à besoins éducatifs particuliers présentaient un bien être émotionnel plus faible et un concept de soi académique moins bon comme constaté en Allemagne par exemple (DeVries et al., 2018).

Ensuite, la seconde étude a pour objectif d'étudier le rôle de différents facteurs sur la qualité de l'éducation inclusive. Pour cela, en se basant à la fois sur notre revue de littérature (section 1.6. et sur les points évoqués dans l'étude préliminaire, nous avons choisi plusieurs indicateurs de qualité de l'éducation inclusive, la participation (en évaluant les temps de scolarisation et d'inclusion des enfants), le bien-être à l'école, l'inclusion sociale (mesurés grâce au questionnaire PIQ dans sa version destinée aux parents), la perception du harcèlement et le sentiment d'appartenance. Ces indicateurs ont été estimés auprès des parents d'enfants en situation de handicap et non directement auprès des enfants pour deux raisons. La première est d'ordre pratique, les élèves concernés par notre étude sont, pour une grande partie, scolarisés en école ordinaire, donc disséminés dans un très grand nombre de classes ; il est alors difficile de les interroger dans le contexte scolaire. La deuxième raison est l'intérêt d'une vision d'un tiers pour l'inclusion sociale. En effet notre première étude montre que la perception des élèves n'est pas suffisante pour bien appréhender l'inclusion sociale, et qu'une autre mesure, par exemple par un tiers, est parfois plus informative. C'est à notre connaissance la première fois qu'une telle étude est menée en France auprès des parents. L'article 2 s'intéresse plus particulièrement à la participation en mesurant les temps de scolarisation et d'inclusion. L'article 3 examine spécifiquement, le bien-être et l'inclusion sociale à l'école. Pour ces différents indicateurs, nous testons l'influence de différents facteurs. Tout d'abord, l'étude de la littérature ayant révélé un rôle prédominant des caractéristiques socio-économiques du milieu familial et des caractéristiques individuelles de l'élève en situation de handicap (genre et nature du handicap), nous avons testé leur influence sur les temps d'inclusion, ainsi que sur le bien-être émotionnel à l'école et l'inclusion sociale. L'hypothèse formulée, en référence à l'étude de Loft et Waldfogel (2021) notamment (voir section 1.6.1.2), est que les enfants de milieu social plus défavorisé passaient moins de temps en inclusion auprès de leurs pairs sans

handicap et qu'ils étaient moins heureux à l'école. Pour les différences suivant le genre, face au manque d'études spécifiques pour les enfants avec handicap, nous nous attendons à retrouver les mêmes résultats que pour les enfants sans handicap, avec un bien-être des filles plus élevé (Knickenberg et al., 2022; Liu et al., 2016). Concernant le type de handicap, les études dédiées à un type de handicap particulier ou comparant deux types de handicap incitent à postuler que la qualité de l'inclusion perçue par les parents diffère suivant le type de handicap (Arias et al., 2018; de Vries et Geurts, 2015). Plus précisément dans l'article 2, nous avons émis l'hypothèse en référence à Rafferty et al. (2003) que les temps de scolarisation et d'inclusion étaient liés au type de handicap et à sa sévérité, mais aussi aux difficultés de comportement de l'enfant, avec des temps d'inclusion plus réduits pour les enfants présentant des problèmes de comportement. Le lien entre les indicateurs de qualité de l'éducation inclusive et le niveau académique des enfants est aussi étudié, en s'inspirant des résultats de Ben-Aryeh et al. (2014) pour des enfants sans handicap. Nous formulons l'hypothèse que les enfants avec un niveau académique plus faible sont moins inclus, qu'ils ont un bien-être plus faible et une inclusion sociale moins bonne. Enfin, l'article 3 analyse les facteurs liés aux processus dans le modèle européen susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation inclusive. Nous avons testé l'influence de deux facteurs : la qualité des relations parents/enseignants et la satisfaction vis-à-vis des adaptations faites par les enseignants. Les résultats observés dans certaines études internationales, comme celle de Hampden-Thompson et Galindo (2017), nous incitent à formuler l'hypothèse que lorsque les relations parents/enseignant sont bonnes et les adaptations satisfaisantes, le bien-être et l'inclusion sociale sont meilleurs, tout en contrôlant les autres facteurs comme le type de handicap, l'origine sociale ou l'âge.

Nous avons ensuite approfondi le lien entre la qualité de l'inclusion perçue par les parents et un des indicateurs de processus, reconnu comme un facteur clé de l'éducation inclusive dans la littérature internationale, l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive. Dans un premier temps, nous avons mené une méta-analyse pour mieux comprendre pourquoi les enseignants étaient plus ou moins favorables à l'éducation inclusive (article 4). Puis, nous avons interrogé à la fois des parents d'enfants en situation de handicap et les enseignants des mêmes enfants (article 5). Les publications internationales indiquent qu'une attitude positive des enseignants est un préalable indispensable à la réussite de l'éducation inclusive (UNESCO, 2020), mais le lien entre l'attitude des enseignants et la qualité de l'éducation inclusive n'a été que partiellement mis en évidence de façon empirique. L'article 5 traite du lien entre l'attitude des enseignants et plusieurs indicateurs de qualité : le bien-être, l'inclusion sociale, la perception du harcèlement et le sentiment d'appartenance. Nous formulons l'hypothèse que lorsque l'enseignant est plus favorable à l'éducation inclusive, les indicateurs de qualité sont meilleurs. Pour finir, cet article 5 soulève un problème de biais de non-réponses des enseignants qui pourrait limiter les interprétations des études sur ce sujet. Celui-ci est étudié dans l'article 6 qui explore les biais de non-réponses des enseignants aux questionnaire relatifs à leur attitude vis-à-vis de l'inclusion. En clair, les enseignants qui répondent aux questionnaires sont-ils majoritairement ceux pour qui l'inclusion des enfants en situation de handicap se passe bien ?

Les liens entre les différentes études et articles sont repris de façon schématique dans la Figure 5. L'étude préliminaire et la revue de littérature répondent à la question de ce qu'est une éducation inclusive de qualité et mettent en évidence différents indicateurs de résultats et de processus à mesurer. La première étude valide auprès de collégiens un outil de mesure de la perception de l'inclusion (article 1), outil que nous avons utilisé et validé auprès des parents dans la seconde étude.

Dans cette seconde étude, menée auprès des parents et des enseignants, les temps d'inclusion et de scolarisation ont été mesurés dans un premier temps (article 2) puis le bien-être et l'inclusion sociale (article 3). Ensuite, la méta-analyse nous a apporté de nouveaux éléments théoriques sur l'importance de l'attitude des enseignants (article 4). L'article 5 tente de mettre en lien les indicateurs de résultats (bien-être et inclusion sociale) avec l'attitude des enseignants et l'article 6 étudie le biais présent dans cette étude.

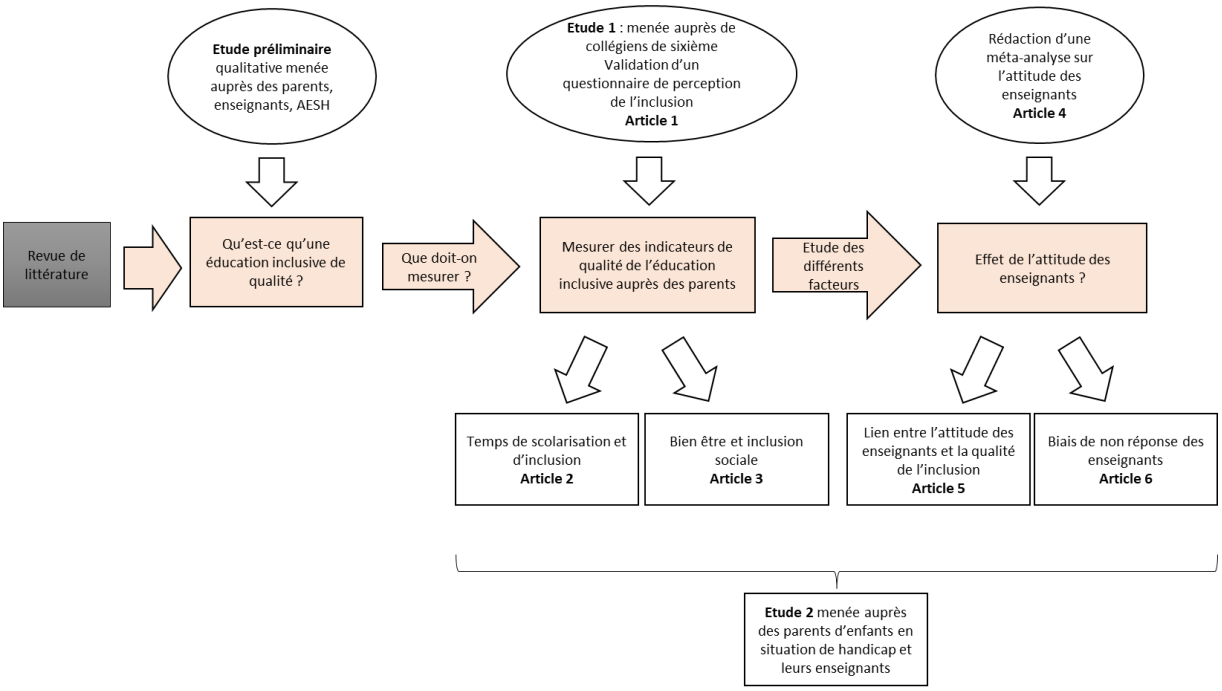


Figure 5 Plan conceptuel de la thèse et articulation des différents articles

Partie 2. Méthodes

Rappelons que nous avons mené trois études différentes (étude préliminaire et études 1 et 2) qui ont donné chacune lieu à une ou plusieurs publications (articles 1, 2, 3, 5 et 6) ainsi qu'une méta-analyse publiée dans l'article 4. Cette partie synthétise les différentes méthodes utilisées dans les différentes publications. La description n'est pas exhaustive, il est nécessaire de se référer à l'article concerné pour connaitre les détails méthodologiques relatifs à chaque étude.

2.1. Synthèse des participants et protocoles

Les participants à chaque étude sont décrits dans les différentes publications. Dans l'étude préliminaire, menée en 2020, il s'agit d'enseignants, de parents et d'AESH recrutés par internet ou lors de formations pour les enseignants. Dans l'étude 1 (article 1), des collégiens de sixième d'un collège de Loire-Atlantique ont complété différents questionnaires en classe avec leurs enseignants et un chercheur. Une partie des collégiens a rempli à nouveau les questionnaires une semaine plus tard pour permettre la validation du questionnaire (Figure 6).

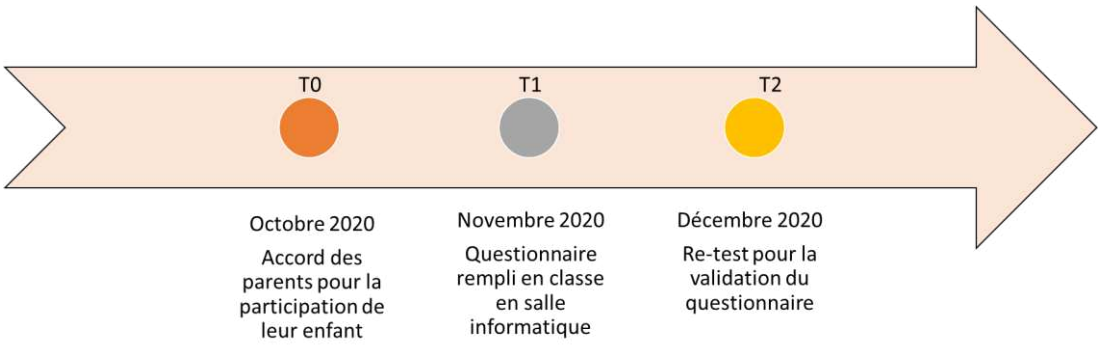


Figure 6 Recrutement des participants et recueil des données pour l'étude 1 menée auprès de collégiens de 6ème

Pour l'étude 2, des parents d'enfants en situation de handicap, de différents départements français, ont été contactés via les réseaux sociaux et les associations et interrogés grâce à des questionnaire envoyés par mail en octobre 2020 puis en juin 2021. Il a été décidé de recruter une deuxième cohorte en septembre 2021 pour augmenter l'effectif initial qui avait fortement diminué entre octobre 2020 et juin 2021. Les résultats de cette étude ont donné lieu à 4 articles (article 2, 3, 5 et 6). Le schéma (Figure 7) détaille les deux cohortes recrutées et les différents temps de recueil de données. L'article 2 sur les temps de scolarisation et d'inclusion et l'article 3 sur le bien-être et l'inclusion sociale ont été écrits à partir des données récoltées à T1 pour la première cohorte et la seconde cohorte (Automne 2020 et Automne 2021). Les articles 5 et 6, sur le lien entre l'attitude des enseignants et la qualité de l'éducation inclusive ont été écrits à partir des données à T2 pour les deux cohortes (Juin 2021 et Juin 2022). A cette date, des questionnaires ont été proposés à la fois aux parents et aux enseignants.

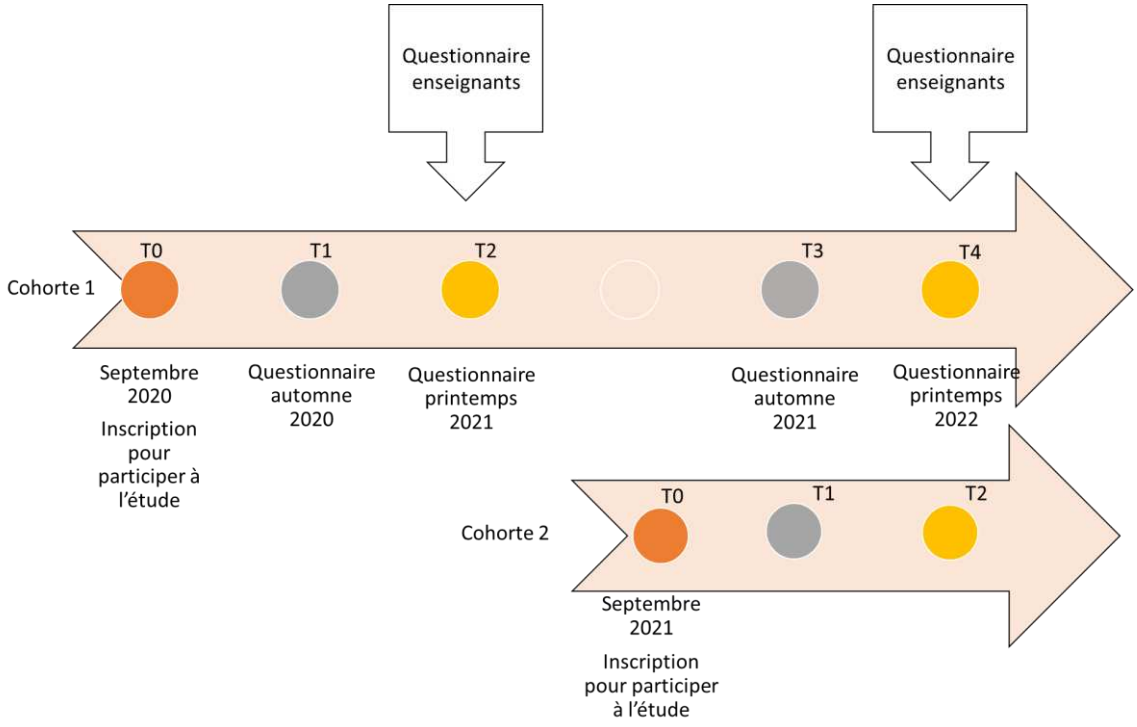


Figure 7 Recrutement des participants et recueil des données pour l'étude 2 menée auprès des parents d'enfants en situation de handicap

Pour chacune des études le consentement des participants a été recueilli, pour l'étude préliminaire et pour l'étude 2, les participants (majeurs) ont directement donné leur consentement avant de répondre au questionnaire. Pour l'étude 1, dans un premier temps, les parents ont donné leur accord, puis les enfants dont les parents avaient donné leur accord ont pu, à leur tour, indiquer leur consentement avant de répondre ou non à l'étude.

2.2. Synthèse des questionnaires utilisés dans la recherche

Différents questionnaires ont été utilisés tout au long de cette recherche pour mesurer la qualité des résultats et des processus (voir section 1.6. Le Tableau 3 présente les articles et les questionnaires utilisés. Certains questionnaires ont une version pour les enfants et pour les parents, d'autres ont été utilisés uniquement pour les parents ou pour les enseignants. Une description plus détaillée des différents questionnaire est proposée dans ce qui suit. Les questionnaires sont disponibles en annexe (Annexe 1).

2. 2. 1. 1. Perception du bien-être émotionnel, de l'inclusion sociale et académique

Le questionnaire *Perception of Inclusion Questionnaire* est utilisé dans sa version élève pour l'étude 1 et sa version parents pour l'étude 2 (PIQ; Venetz et al., 2015). Ce questionnaire mesure les perceptions des élèves (ou de leurs parents) du bien-être émotionnel, du degré d'inclusion sociale et du concept de soi académique. Il est constitué de 12 affirmations (par exemple « j'ai de très bonnes relations avec les autres élèves »). Dans la version parents, l'affirmation est formulée ainsi « mon enfant a de très bonnes relations avec les autres élèves ». Les enfants (ou leurs parents) positionnent leur accord sur une échelle en 4 points, allant de « pas du tout vrai » (1) à « tout à fait vrai » (4). Pour chaque dimension, une affirmation est formulée négativement (par exemple « je n'ai pas envie d'aller à

l'école »). Les scores sont calculés en calculant la moyenne des items sur chaque dimension après avoir inversé les items formulés négativement. Ils varient entre 1 et 4, plus les scores sont hauts plus le bien-être est important, l'inclusion sociale bonne et le concept de soi académique élevé.

2. 2. 1. 2. Perception du harcèlement

Six questions inspirées de l'échelle californienne, *California Bullying Victimization Scale* (CBVS ; Felix et al., 2011) sont posées aux des élèves dans l'étude 1, des parents dans l'étude 2. Elles concernent le harcèlement physique, moral et social. Une question a été ajoutée sur le cyberharcèlement. Les élèves (ou leurs parents) indiquent la fréquence de différents types de harcèlement de « jamais » (1) à « chaque semaine » (4). Plus le score est élevé, plus le harcèlement est important.

2.2.2. Pour les parents

2. 2. 2. 1. Comportement de l'enfant

Dans l'étude 2, au temps T1 (Figure 7), les parents remplissent le questionnaire *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 2001). Conçu pour les enfants de 3 à 16 ans, il porte sur plusieurs dimensions de leur santé mentale. Il a été validé en français pour la version parents (Shojaei et al., 2009) et comprend 25 items, répartis en 5 sous-échelles : les problèmes de conduite, l'hyperactivité et l'inattention, les symptômes émotionnels, les problèmes avec les pairs et le comportement prosocial. Les scores pour les sous-échelles sont compris entre 0 et 10. Les scores des quatre premières sous-échelles s'additionnent pour former un score total des difficultés compris entre 0 et 40. Plus les scores sont élevés sur les 4 premières sous-échelles et sur le score total, plus les difficultés sont importantes. A l'inverse, un score élevé pour la cinquième sous-échelle relative au comportement prosocial révèle des forces dans ce domaine.

2. 2. 2. 2. Sentiment d'appartenance

Dans l'étude 2, au temps T2 (Figure 7), les parents remplissent l'échelle du sentiment d'appartenance, *Psychological Sense of School Membership* (PSSM; Goodenow, 1993). L'échelle a été traduite et validée en français pour des élèves canadiens (St-Amand et al., 2020). Dans notre étude, les questions sont formulées pour que ce soient les parents qui y répondent. L'échelle comporte 18 affirmations, par exemple « Je sens que mon enfant fait vraiment partie de son école », pour lesquelles le parent indique son degré d'accord sur une échelle allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5). Elle comprend 4 sous-échelles : les relations avec les pairs, les relations élèves-enseignants, le sentiment d'être accepté et le sentiment d'attachement. Pour chaque sous-échelle, un score moyen est calculé sur un total de 5. Un score global est aussi calculé en effectuant la moyenne sur les 4 sous-échelles. Plus le score est élevé, plus le sentiment d'appartenance est fort.

2. 2. 2. 3. Relations avec les enseignants

Dans l'étude 2, au temps T1 et T2 (Figure 7), les parents renseignent la sous-échelle qualité des relations parent-enseignant de l'échelle *Parent Teacher Involvement Questionnaire* (PTIQ; Kohl et al., 2000). Les parents évaluent six affirmations (par exemple, « L'enseignant est attentif à mes suggestions ») sur une échelle de « jamais » (1) à « toujours » (5). Le score moyen est calculé sur les 6 items sur un total sur 5. Plus le score est élevé, meilleure est la qualité des relations.

2. 2. 2. 4. Perception du niveau académique

Dans l'étude 2, au temps T1 et T2 (Figure 7), les parents évaluent le niveau académique de leur enfant en comparaison avec un enfant du même âge. L'échelle comporte une question pour le niveau en

français et une question pour le niveau en mathématique. Les réponses s'échelonnent de « très en dessous » à « très au-dessus » sur une échelle en 5 points pour chacune des deux matières.

2.2.3. Pour les enseignants

Les enseignants remplissent deux questionnaires dans l'étude 2, au temps T2 (Figure 7).

2. 2. 3. 1. Attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive

Le questionnaire *Attitudes towards Inclusion Scale* (AIS; Sharma et Jacobs, 2016) a été utilisé dans de nombreuses études récentes au Portugal, au Chili, en Suède, en Suisse, au Canada, en Australie, en Inde ou à Hong-Kong (Laranjeira et al., 2022; Miesera et al., 2019; Sahli Lozano et al., 2021; Sharma et al., 2015, 2018, 2021; Uusimaki et al., 2018). Il est constitué de 8 questions sur l'attitude des enseignants envers l'inclusion et se décompose en deux sous-échelles : l'échelle « sentiments » et l'échelle « opinions ». Un exemple d'affirmation pour la sous-échelle opinions est « Je crois que l'inclusion est bénéfique sur le plan social à tous les élèves ». Pour l'échelle sentiments, un exemple est « Je suis heureux(se) d'avoir des élèves qui ont besoin d'aide pour leurs activités quotidiennes inclus dans ma classe ». Les réponses s'échelonnent sur une échelle de Likert à 7 niveaux, de « totalement en désaccord » (1) à « totalement d'accord » (7). Les scores moyens suivant les deux sous-échelles peuvent être calculés, ainsi que le score moyen global (entre 1 et 7). Plus les scores sont élevés, plus l'attitude est favorable à l'éducation inclusive.

2. 2. 3. 2. Intentions d'enseigner dans une classe inclusive

L'échelle *Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale* (ITICS; Sharma et Jacobs, 2016) est constituée de 7 questions sur les intentions d'enseigner dans les classes inclusives. Les participants doivent déterminer dans quelle mesure ils sont prêts à mettre en œuvre différentes pratiques inclusives. Un exemple de pratique proposée est : « Se former, afin de pouvoir enseigner aux élèves aux différents besoins éducatifs ». Les participants répondent sur une échelle de Likert à 7 modalités de « très peu probable » (1) à « extrêmement probable » (7). Le score moyen total (sur 7) se calcule sur les 7 items. Plus le score est élevé, plus l'enseignant est prêt à mettre en place des pratiques inclusives.

2.3. Synthèse des méthodes statistiques employées

Les méthodes utilisées sont variées, à la fois des méthodes d'analyses qualitatives (analyse de contenu et analyses textuelles) pour l'étude préliminaire, des méthodes d'analyses factorielles pour l'article 1, des méthodes spécifiques aux méta-analyses et aux méta régressions dans l'article 4, des méthodes de régression multiple et de comparaisons de modèles dans les articles 4 et 5, des analyses de corrélations dans l'article 5 et des comparaisons de moyennes dans l'article 6. Pour l'ensemble des articles, un intérêt particulier a été accordé à la définition d'une taille d'échantillon adaptée à l'effet mesuré. Les différentes méthodes sont décrites de façon plus précise dans chaque article. Le Tableau 3 récapitule l'ensemble des articles et les différentes méthodes statistiques employées.

Tableau 3 Synthèse des participants, des questionnaires et des méthodes statistiques utilisés dans les différents articles

	Titre	Participants	Etude	Questionnaires utilisés	Méthodes statistiques et informatiques
Étude préliminaire	Éducation inclusive de qualité : Perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap	22 enseignants 8 AESH 33 parents d'enfants en situation de handicap 11 parents d'enfants sans handicap	Etude préliminaire	Questions ouvertes	Analyses de contenu, analyses textuelles
Article 1	Validation du questionnaire du questionnaire PIQ (Perceptions of Inclusion Questionnaire) auprès d'un échantillon d'élèves français	288 élèves	Etude 1	PIQ (Venetz et al., 2015) CBVS (Felix et al., 2011) MSLSS (Huebner, 1994) SPCC (Harter, 1982) Nomination par les pairs	Analyses factorielles confirmatoire, invariance de mesure, analyse différentielles
Article 2	Temps de scolarisation et d'inclusion des élèves en situation de handicap en France	552 parents	Etude 2 (T1)	SDQ (Goodman, 2001)	Régressions linéaires multiples
Article 3	Bien-être subjectif et inclusion sociale des élèves en situation de handicap à l'école selon leurs parents	491 parents	Etude 2 (T1)	PIQ (Venetz et al., 2015) CBVS (Felix et al., 2011) PSSM (Goodenow, 1993) PTIQ (Kohl et al., 2000).	Régressions linéaires multiples, comparaisons de modèles
Article 4	L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive : une méta-analyse extensive		Méta-analyse		Méta-régressions
Article 5	Lien entre l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive et la qualité de l'éducation inclusive perçue par les parents d'enfants en situation de handicap	48 parents 48 enseignants	Etude 2 (T2)	PIQ (Venetz et al., 2015) CBVS (Felix et al., 2011) PSSM (Goodenow, 1993) PTIQ (Kohl et al., 2000). AIS et ITICS (Sharma et Jacobs, 2016)	Analyse des corrélations paramétrique et non paramétriques (Bravais-Pearson et Spearman)
Article 6	Biais de non-réponse des enseignants à un questionnaire sur leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive	382 parents 48 enseignants	Etude 2 (T2)	PIQ (Venetz et al., 2015) CBVS (Felix et al., 2011) PSSM (Goodenow, 1993) PTIQ (Kohl et al., 2000) AIS et ITICS (Sharma et Jacobs, 2016)	Comparaisons de moyennes paramétrique et non paramétrique (Student et Mann-Whitney)

Partie 3. Publications

3.1. **Etude préliminaire** : Éducation inclusive de qualité : Perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2020, October). Éducation inclusive de qualité: Perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap. *Actes Du Colloque de La 13e Édition Du RIPSYDEVE 2020. La Psychologie Du Développement et de l'éducation Pour Le 21e Siècle : Nouveaux Objets, Espaces et Temporalités*.

Éducation inclusive de qualité : perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap.

En février 2010, la France a ratifié la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). En signant cette convention, les états s'engagent à promouvoir une société inclusive. L'article 24 concerne le droit à l'éducation avec une inclusion sans discrimination. La France avait déjà posé les principes du droit à une scolarisation en milieu ordinaire avec la loi du 11 février 2005 qui affirmait le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire, au plus près de son domicile. Les études et méta-analyses internationales menées depuis plus de 30 ans montrent les bénéfices de l'inclusion scolaire pour les enfants en situation de handicap à la fois sur leurs compétences scolaires et pour leurs compétences sociales (Oh-Young et Filler, 2015). D'autres études mettent en évidence que les enfants à besoins éducatifs spécifiques ont souvent plus de difficultés à se faire des amis, une estime de soi scolaire plus faible et parfois se sentent moins bien à l'école (Bear et al., 2002). Il ne suffit pas de placer les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires pour que leur inclusion soit réussie, la question de la qualité de l'éducation inclusive se pose (Schwab, 2019). Différents modèles théoriques et indicateurs de qualité pour l'école inclusive ont été développés, comme celui de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (Kyriazopoulou et Weber, 2009). Dans ce modèle, les résultats se mesurent en terme de participation (temps passé en classe ordinaire avec les pairs) et de réussite des élèves, à la fois réussite académique mais aussi réussite de l'inclusion sociale et émotionnelle (Loreman et al., 2014). Ce modèle théorique correspond-il à ce que les personnes concernées par l'inclusion attendent d'une bonne inclusion. Notre étude interroge 71 personnes sur leur perception de ce qu'est une inclusion de qualité, les personnes interrogées sont des parents (d'enfants en situation de handicap ou non), des enseignants et des accompagnants d'élèves en situation de handicap. Les questions posées via une enquête en ligne sont de type ouvert, les personnes répondent par écrit, une dizaine de lignes maximum. L'étude s'attache à déterminer quels sont les thèmes récurrents exprimés par les personnes et si ceux-ci rejoignent les thèmes des modèles théoriques. Ensuite, les différences entre les perceptions des différents acteurs seront étudiées.

Mots clés : Inclusion, handicap, éducation

3. 1. 1. 1. Introduction

Depuis la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, la scolarisation des élèves handicapés en école ordinaire a progressé. Les études internationales mettent en avant des bénéfices importants pour les élèves (Oh-Young et Filler, 2015) mais des difficultés restent présentes (Bear et al., 2002). Ainsi, la question de la qualité de l'éducation inclusive se pose (Schwab, 2019). L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers classifie différents indicateurs de qualité de l'inclusion suivant trois aspects : entrées, processus et résultats (Kyriazopoulou et Weber, 2009). Les entrées correspondent à ce qui est donné au système pour réaliser l'éducation inclusive (les ressources financières, les décisions politiques), les processus concernent les pratiques pédagogiques, le climat scolaire et enfin les résultats se mesurent en termes de participation et de réussite des élèves (Loreman et al., 2014). Cette première étude consiste à demander à des personnes concernées par l'inclusion (enseignants, accompagnants d'élèves en situation de handicap - AESH, parents d'enfants avec handicap et parents d'enfants sans handicap) ce qu'est pour elles une « éducation inclusive de qualité ». L'objectif est de repérer les thèmes le plus souvent évoqués, de les comparer au modèle de l'agence européenne et d'analyser si les perceptions dépendent du statut des personnes.

3. 1. 1. 2. Méthodes

Une enquête en ligne a été proposée à 74 participants (97.3% de femmes) répartis selon 4 statuts (22 enseignants, 8 AESH, 33 parents d'enfants avec handicap et 11 parents d'enfants sans handicap). La question suivante a été posée « Pour vous, qu'est-ce qu'une inclusion à l'école d'un enfant en situation de handicap, de bonne qualité ? ». La longueur moyenne de réponse est de 56.1 mots (SD=47.5).

L'analyse qualitative des réponses des participants est effectuée avec des logiciels d'analyses textuelles (Iramuteq et RTemis). La première méthode utilisée est la classification de Reinert (1983). Elle permet d'extraire des classes représentant les idées et les thèmes dominants du corpus. La seconde méthode, l'analyse des similitudes (Benzécri, 1992) identifie les mots spécifiques d'une catégorie de personnes.

3. 1. 1. 3. Résultats

Les analyses effectuées sur l'ensemble des réponses (67,8% des segments de texte sont classés) fournissent une classification en 5 classes (voir Figure 1).

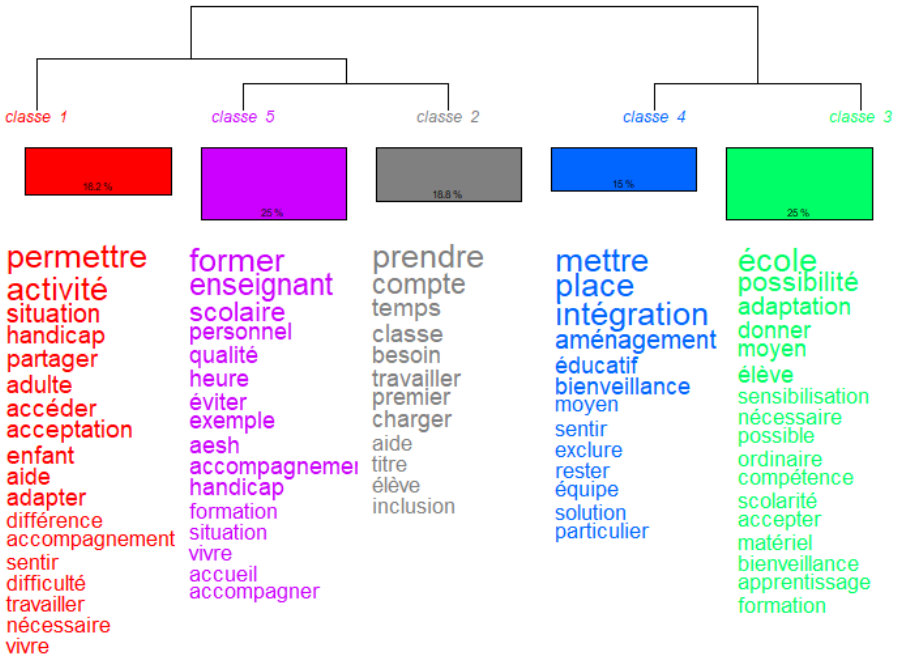


Figure 1 Classification de Reinert : Classes déterminées par la classification hiérarchique descendante

La première classe indique ce que l'inclusion permet, les formes les plus présentes sont : « partager », « activités », « permettre », « accéder ». La deuxième classe est axée sur la prise en compte des besoins. La troisième classe est proche de la quatrième hiérarchiquement, les formes les plus présentes sont liées à l'école, aux adaptations et aux moyens. La cinquième classe met en avant la nécessaire formation des accompagnants. Les longueurs des réponses ne dépendent pas significativement du statut des personnes, $F(3,21.12) = .412$, $p = .746$. Pour les parents d'enfants handicapés, les mots significativement les plus présents sont « intégration », « communication », « respect », « permettre », « équipe », « valides » ($p<.05$). Les mots « spécialisé », « classe », « travailler », « inclusion », « formation » sont significativement plus présents chez les enseignants ($p < .05$).

3. 1. 1. 4. Discussion

Les principaux thèmes retrouvés dans les réponses des participants sont ceux liés aux processus dans le modèle européen, en particulier l'importance du climat scolaire, des pratiques pédagogiques, de la communication et du soutien individuel. Pour la partie « entrées » du modèle, deux points semblent importants : la formation et les moyens. Pour la partie « résultats », la participation et la réussite des élèves sont fréquemment mentionnés, mais peu les résultats post scolaires. Pour ce qui est des différences suivant le statut des personnes, les parents d'enfants avec handicap évoquent plus souvent les termes de « communication « et de « travail en équipe ». Ces différences, bien que significatives statistiquement sont néanmoins à analyser avec prudence du fait de la faiblesse des effectifs. Cette étude a permis d'extraire les thèmes majeurs qui reviennent dans les perceptions des personnes concernées par l'éducation inclusive. Ceux-ci seront explorés plus finement dans les prochaines études.

Bibliographie

Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, *31*(3), 405-427.

Benzécri, J.-P. (1992). *Correspondence analysis handbook*. New York: Marcel Dekker.

Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe*. Odense: Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *International Perspectives on Inclusive Education*, *3*, 165-187. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *47*, 80-92. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : Application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*, *8*(2), 187-198.

Schwab, S. (2019). Inclusive and special education in Europe. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Education*. (S.l.): Oxford University Press.

3.2. **Article 1** : Validation du question du questionnaire PIQ (Perceptions of Inclusion Questionnaire) auprès d'un échantillon d'élèves français

Guillemot, F., & Hessels, M. G. P. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195

3.2.1. En français

3. 2. 1. 1. Objectif et motivation

Dans cet article, les qualités psychométriques du questionnaire *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ ; Venetz et al., 2015) sont étudiées pour un échantillon d'élèves français. Les études relatives à l'éducation inclusive nécessitent des instruments appropriés et validés en français. Le questionnaire PIQ mesure l'inclusion émotionnelle, l'inclusion sociale et l'inclusion académique. Il n'était à ce jour pas validé auprès d'élèves de langue française. En complément, les différences de perception suivant le genre des participants et le fait d'être à besoins éducatifs particuliers ou non sont évaluées pour les trois sous-échelles du PIQ.

3. 2. 1. 2. Description de l'étude

L'étude interroge des élèves français (n = 288) du département de Loire-Atlantique, scolarisés dans le même collège en classe de sixième. Après accord parental, les élèves ont été interrogés en novembre 2020, puis pour une partie (n = 52) réinterrogés une semaine plus tard (voir Figure 6). Les passations se passent en classe, sur ordinateur avec une aide appropriée pour les élèves qui en ont besoin.

3. 2. 1. 3. Résultats et discussion

Les analyses factorielles confirmatoires confirment la validité de la structure à 3 facteurs, les corrélations avec les tests déjà validés en français sont satisfaisantes, la consistance interne et la fiabilité test-retest sont bonnes. Ceci rejoint les résultats démontrés pour la version en langue allemande (Zurbriggen et al., 2017). Des analyses différentielles ont été menées suivant le genre et le fait d'être à besoins éducatifs particuliers, les filles déclarent un bien-être émotionnel légèrement supérieur que les garçons, les enfants à besoins éducatifs particuliers ont un concept de soi académique plus bas que les élèves sans besoins éducatifs particuliers. En revanche, le bien-être émotionnel des élèves à besoins éducatifs particuliers de notre échantillon n'est pas significativement plus faible que celui des élèves sans besoins éducatifs particuliers, ce qui diffère du résultat de DeVries et al (2018). L'étude montre aussi que pour mesurer l'inclusion sociale d'autres mesures sont nécessaires comme une mesure du harcèlement et des mesures de popularité renseignées par les pairs.

3.2.2. Article en anglais

Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students

The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) measures emotional well-being at school, social inclusion, and academic self-concept of students aged 9 to 15 years, with and without Special Educational Needs (SEN). This study aimed to validate the PIQ with French students in 6th grade. The sample included 288 students with an average age of 11 years and 4 months. Confirmatory factor analyses supported construct validity of the 3-factors. Correlations with tests already validated in French were between .41 and .60, which demonstrate the convergent validity of the different domains of the PIQ. Internal consistency and test-retest reliability are quite satisfactory (Cronbach's $\alpha > .70$ and $r > .73$). The strict scalar invariance of the scale was verified according to gender. Furthermore, differential analyses according to gender and the presence of SEN revealed that girls show a slightly higher emotional well-being than boys and that students with SEN have a significantly lower academic self-concept than students without SEN. No other significant differences regarding gender and SEN were found. It was concluded that the French student-version of the PIQ has good psychometric properties and can be used as a simple tool for measuring inclusion of pupils with and without SEN.

Keywords: Inclusion; student perceptions; school well-being; social inclusion; academic self-concept; perceptions of inclusion questionnaire; special educational needs

Introduction

In line with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006), and as is the case for many countries worldwide, increasing numbers students with disabilities are enrolled in mainstream schools in France (Le Laidier, Michaudon, and Prouchandy 2016). In 2016-2017, 3.4% of students were officially diagnosed with a disability, of whom 1.4% were educated in non-inclusive environments (European Agency for Development in Special Needs Education 2020). Additionally, more and more students are recognised by their schools as having Special Educational Needs (SEN) and benefit from special measures (adapted examinations, additional time, use of a computer) according to their difficulties. Currently, no statistics exist for the number of students with SEN in France, but it is estimated at less than 10% of all pupils.

International studies show significant benefits of inclusive education for students, but difficulties remain (Bear, Minke, and Manning 2002). Merely placing students with varying educational needs together in one classroom does not suffice for obtaining a truly inclusive school environment (Zurbriggen et al. 2017a). Various quality indicators have been proposed, covering school systems, teacher training and student results (Loreman, Forlin, and Sharma 2014; Kyriazopoulou and Weber 2009). In terms of outcomes, quality can be measured through school performance but also by

assessing the students' subjective well-being, social integration and self-esteem at school. Thus, appropriate tools are needed that allow measuring these factors in students with and without SEN. The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) is a recently developed tool that aims exactly the latter (Venetz et al. 2015). Our aim is a first validation of the PIQ student version in French.

Well-being at school, social inclusion and academic self-concept

Well-being at school

Perceived well-being at school can be defined as feeling good at school, sometimes also referred to as emotional inclusion, or subjective quality of life at school. Many questionnaires measure quality of life or subjective well-being in a global way, including some questions related to school, such as the Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children (MLSS; Huebner 1994) and the KIDSCREEN-52 Quality-of-Life Measure for Children and Adolescents (Ravens-Sieberer et al. 2005). Other questionnaires specifically aim school well-being in a single or multidimensional way, e.g., the Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada (SPIRC; Loreman et al. 2008) or the French Well-being in primary and middle school (BE-SCOL; Guimard et al. 2015). A growing body of research shows that in high school, subjective well-being is related to academic performance and success in adult life (Gibbons and Silva 2011). However, no consensus exists regarding the outcomes of children with SEN. Some German and French studies show that mainstreamed children with SEN are equally happy in school as their peers without disabilities (Gebhardt et al. 2012; Godeau et al. 2015). Others, such as Stiefel et al. (2018), report a slightly lower level of well-being.

Social Inclusion

Students' social inclusion can be measured either by asking children directly about their perceived social inclusion or social self-concept, or indirectly, by asking other children, parents, or teachers about peer relationships. A scale frequently used is the French version of the Self-Perception Profile for Children (SPPC; Harter 1982). Although students with SEN report equally positive perceptions of their social relationships as their peers without disabilities (Avramidis, Avgeri, and Strogilos 2018; Koster et al. 2010; Zeleke 2004), their parents and teachers are more negative (Schwab, Zurbriggen, and Venetz 2020). Observations of interactions and popularity show that students with SEN have fewer friends and are less popular among their peers (Avramidis 2013; Koster et al. 2010). They are also more often victim of bullying (Rose, Monda-Amaya, and Espelage 2011). Furthermore, studies conducted with older students show a lower appreciation of social inclusion by students with SEN (Gebhardt et al. 2012; Schwab et al. 2016).

Academic self-concept

The self-concept refers to thoughts and feelings about oneself. Several scales have been developed to measure it in a general unidimensional way, like the Rosenberg scale (Rosenberg 1965), or multidimensionally with the SPCC (Harter 1982) or the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers and Herzberg 2007). The academic self-concept is one dimension of the self-concept and corresponds to the student's image of the accomplishments in learning. It is positively related to academic performance. Nevertheless, the sense of causality is one of the most discussed topics in research on academic self-concept (Green et al. 2006) and a model of reciprocal effects seems most appropriate (Marsh and O'Mara 2008; Valentine, DuBois, and Cooper 2004; Valentine and DuBois 2005). A meta-analysis of 62 studies concluded that the academic self-concept of students with learning disabilities

is lower than that of non-disabled students (Bear, Minke, and Manning 2002), but the meta-analysis by Elbaum (2002) explicates that it may depend on the school context.

The Perceptions of Inclusion Questionnaire

The PIQ (Venetz et al. 2015) is a short questionnaire with 12 items, consisting of simple sentences that are easily understandable for students with or without learning difficulties. Three domains are addressed (four items each): emotional well-being in school, social inclusion in class and the academic self-concept. The PIQ consists of a version for students, one for parents and one for teachers, all using the same wording, but adapted to the perspective of the person responding.

Its psychometric properties were demonstrated in a study with 823 German-speaking Swiss students (mean age 12 years), including 190 students with SEN (Zurbriggen et al. 2017a; 2017b). The PIQ proved to be a reliable tool, particularly at the lower levels of the scales indicating limited inclusion. There is no bias due to exogenous variables - having SEN or not- except for one item ('I am a fast learner') that shows a minor deviation. The PIQ has been extended for use with students in grades 3 to 9 (Venetz, Zurbriggen, and Schwab 2019). Subsequently, the teacher version (PIQ-T) was tested and the consistency between teachers and students was evaluated (Schwab and Alnahdi 2020; Venetz, Zurbriggen, and Schwab 2019). More recently, the parent version (PIQ-P) showed good psychometric qualities (Schwab, Zurbriggen, and Venetz 2020). The questionnaire has been validated for students with disabilities, but negatively worded items appeared to be more problematic (Knickenberg et al. 2019). Furthermore, structural and scalar invariance were shown for students with disabilities depending on the schooling context (Knickenberg et al. 2019). Although the PIQ is currently available in 24 languages, and in different countries studies are under way or have been published (e;g., Alnahdi and Schwab 2020; Trygger 2019), the validation studies mentioned concern only the German version of the PIQ.

The present study

Since the PIQ's psychometric properties cannot be considered universally valid, it is important to scrutinise the instrument's characteristics in each context in which it is applied. Thus, our aim is to investigate some of the psychometric properties of the French version of the PIQ, such as its factor structure and convergent validity. If the PIQ functions in the same way as the German language version, we should find the same factor structure, as well as positive correlations with similar scales in French. The effects of gender and being identified as having SEN are also tested in order to confirm the results of the German studies.

Materials and methods

Participants

The participants were sixth grade students from 10 different classes in the same school in Loire-Atlantique (France). The parents of all students were invited by e-mail to agree to their child's participation in the study: 97% agreed. The final sample included 134 boys (46.5%) and 154 girls (53.5%), aged between 9;10 and 12;10 years (M=11;4 years, SD=4 months). Nineteen students (6.6%) were identified as having SEN by their school administration based on internal evaluations. Three of

them (1%) had a formal recognition of their disability as specified by national law. Data were collected in November 2020.

Measures

The PIQ student version

The French version of the PIQ proposed by the authors (https://piqinfo.ch/sprachversionen/) comprises statements such as 'I like going to school'. Students are asked to indicate their agreement using a 4-point Likert scale ranging from 'not at all true' (1) to 'certainly true' (4). One statement in each dimension, represents a negative sentiment, for example, 'I feel alone in my class'. The score is calculated by averaging the scores of the four items of each dimension (after inverting the negatively worded items). Thus, a higher score represents greater emotional well-being in school, greater social inclusion and higher academic self-esteem.

School dimension of the MLSS

The short version of the MLSS comprises 30 items (Huebner, Zullig, and Saha 2012). The French version has been validated with children aged 5 to 11 years, with and without intellectual disabilities (Coudronnière et al. 2017). To investigate convergent validity, emotional well-being of the PIQ was compared to the MLSS school domain, which comprises six items. The MLSS uses a 6-point Likert scale from 'completely disagree' (1) to 'completely agree' (6). A higher score indicates greater well-being in school.

Academic and social self-perception

The SPPC is a 36-item questionnaire that measures self-perceptions along 6 dimensions (Harter 1982). A validated version is available in French (Pierrehumbert, Plancherel, and Jankech-Caretta 1987). The presentation of the questionnaire is peculiar, in the sense that two groups of children are described, for instance: 'some children work slowly' and 'other children do their work quickly'. The student has to indicate which description fits most, specifying whether these descriptions are 'really true or 'sort of true'. Such a presentation is claimed to reduce the positive/negative valence of the questions. The six items corresponding to competencies in the school domain were used to evaluate convergent validity with academic self-concept of the PIQ. The six items in the social domain were used for the social inclusion scale.

Peer Acceptance

Students were asked to name their best friends in class (maximum 5). This procedure allows to assess peer acceptance by means of the number of nominations each child received (Frederickson et al. 2007; Pijl and Frostad 2010).

Perception of bullying

Concerning bullying, six questions were asked, that were inspired on the Health Behaviour in School-aged Children questionnaire (HBSC; Godeau et al. 2015) and the California Bully Victimization Scale Scale (CBVS; Felix et al. 2011). The items concern physical, moral and social bullying. We added cyber bullying which was not previously included. Students were asked to rate the frequency of different forms of harassment on a 4-point scale with anchors 'never' (1) and 'weekly' (4). A high score indicates a high level of bullying.

Procedure

The questionnaires were presented on computer during the science class in school. The researchers were present for the first four sessions with the teachers in order to train them. Thereafter, the teachers conducted the administration of the questionnaires on their own (two teachers per group of 12 students). The students were first asked to give their consent to participation in the research, after which they were asked to answer a first practice question. It was then assured that every single student had understood. Students who needed help reading or understanding a question could ask for assistance from the researchers present. Next, the PIQ questions appeared on the screen one by one and the students had to enter and validate their answer. The other questionnaires had the same format of presentation. Lastly, the students answered socio-demographic questions, including whether or not the student was receiving assistance because of SEN. Official data regarding SEN were also collected from the administration. A subsample of 52 students (two entire classes) participated in a second assessment that took place one week later, under the same conditions, to evaluate test-retest reliability. Students did not require help when answering to the PIQ and the MLSS scale was also completed without difficulty. The students did have some difficulties in grasping Harter's SPPC and how to position themselves, but were able to respond with the assistance provided.

Statistical analysis

To estimate the sample size needed for the confirmatory analyses, we follow the recommendations by Wolf et al (2013), taking the number of items per factor, as well as the item-loadings into account. According to the first validation study, there are 4 items per factor and the loadings are all higher than 0.8, (Zurbriggen et al. 2017a). In this situation, a sample size above 150 is required to guarantee a power greater than .80.

Multi-normality of responses to the 12 PIQ items was tested using Mardia's statistic (1970): data must be considered as non-normal when it exceeds a value of 5 (Bentler 2006). Next, a confirmatory analysis for categorical data was conducted (CCFA). The robust Weighted least square means and variances estimator (WSLMV) was preferred to a classical robust maximum likelihood estimator, given the non-normality of the categorical data (Li 2016) and the number of modalities of the likert scale which is less than 5 (Rhemtulla, Brosseau-Liard, and Savalei 2012). Analyses were conducted with R software (R Core Team 2021), especially its Lavaan and SemTools package (Rosseel 2012; Jorgensen et al. 2021). Different indices were computed to evaluate the quality of the model. Since sample size was large, the χ^2 distance was expected to be generally significant and, thus, would not have allowed to evaluate model adequacy. TLI (Tucker Lewis Index) and CFI (Comparative Fit Index) values above .9 would indicate a satisfactory fit, and above .95 a good fit (Hu and Bentler 1999). The RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) indicator should be as close to 0 as possible, a value less than 0.05 indicates a good fit, and it is recommended that the confidence interval has an upper bound less than 0.08 (MacCallum, Browne, and Sugawara 1996). To improve the model, a study of index changes was conducted. This procedure indicates which paths need to be added to the initial model to reduce the χ^2 distance and thereby improve model fit. In addition, convergent validity was studied by calculating the correlations between the 3 subscales of the PIQ and scales relating to emotional well-being at school (MLSS), perception of the social self-concept (social SPSS) and the academic self-concept (academic SPCC).

For reliability, Cronbach's α and McDonald's ω coefficients were calculated, with a value greater than .7 indicating satisfactory consistency (Nunnally and Bernstein 1994). Finally, test-retest reliability was assessed by calculating correlations between the first and second assessments and Student's tests for paired groups were calculated to exclude significant differences between assessments. A Bland Altman graph (Bland and Altman 1995) was plotted to check for heteroskedasticity or outliers (Aldridge, Dovey, and Wade 2017).

Invariance of measurement regarding gender was studied using a multi-group CCFA model using, as before, WLSMV estimating. We tested configural, metric, scalar and finally strict scalar invariance. To confirm measurement invariance, the chi-square test between two successive models should be not significant, and the difference of the CFI should be less than .01 (Cheung & Rensvold, 2002).

For differential analyses, simple Student's tests were performed to compare the different groups. Since the numbers considered are low for students with SEN, they did not allow for a study of measurement invariance or multiple regressions. The degrees of freedom were corrected to take heterogeneity of variances into account, in which case the results of the Welch's tests were given.

Results

Descriptive statistics

The means and standard deviations of the PIQ subscales, and the means and standard deviations of the other measures are presented in Table 1. The three PIQ means are high, (M=3.17, 3.38, 2.94) with homogeneous standard deviations (SD=0.56, 0.51, 0.54). The means are above the midpoint of the scale, which is 2.5 for a scale ranging from 1 to 4. The MLSS school subscale has a very high mean of 5.17 for a scale ranging from 1 to 6, with a midpoint of 3.5. The SPPC means are also higher than the theoretical mean. The mean bullying score is 1.54 (SD=0.448), with a score of 1 indicating no bullying and 4 corresponding to strong bullying. The number of citations ranged from 0 (the student was never mentioned by his peers) to 9 (the student was mentioned by 9 different peers) with a mean of 3.14 (SD=1.96).

Table 1. Descriptive statistics

	PIQ_Emotional	PIQ_Social	PIQ_Academic	MLSS	SPPC_School	SPPC_Social	CBVS	NbNom
N	288	288	288	288	286	284	288	288
Missing	0	0	0	0	2	4	0	0
Mean	3.17	3.38	2.94	5.17	2.86	3.09	1.54	3.14
Standard deviation	0.56	0.51	0.54	1.01	0.51	0.53	0.45	1.96
Minimum	1	1.25	1	1	1.33	1.5	1.2	0
Maximum	4	4	4	6	4	4	4	9

Factorial Validity

The first model tested corresponds to the model proposed by the authors of the PIQ. Items 1, 4(-), 7 and 10 belong to the first dimension, items 2, 5, 8(-) and 11 to the second and items 3, 6, 9 and 12(-) to the third. Fit indicators are good, χ^2 (51) = 134.3, $p < .001$, CFI = .944, TLI = .928, RMSEA = .075 (90%

CI = [.060, .091] p = .004). The 12 loadings as well as the 3 estimated covariances are significant (p<.001), the values are shown on the arrows in Figure 1.

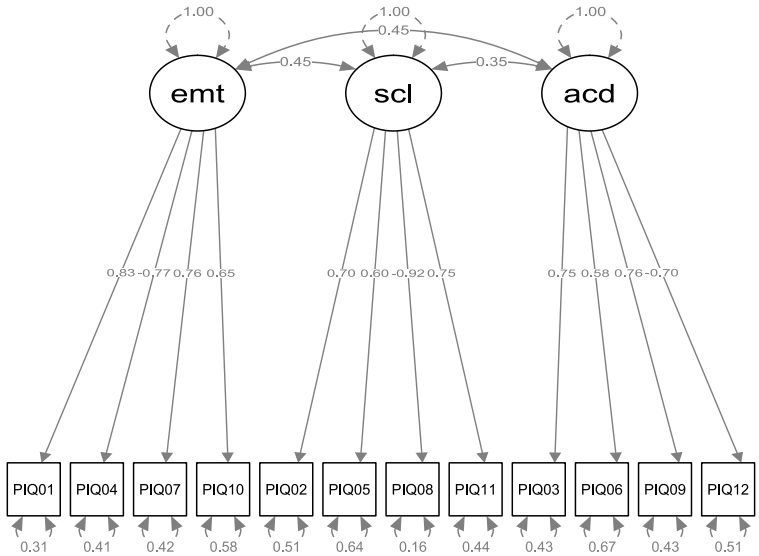


Figure 1. Model corresponding to the original factor structure

Two other models were tested: the model 2 with an additional path between item 1 and 4, the model 3 with another additional path between the dimension social inclusion and item 7. These two models show very good properties (see supplementary material).

Convergent validity

The MLSS school subscale and the two subscales from Harter's SPPC show good internal consistency in our sample. For the school dimension of the MLSS, Cronbach's α is .86 (McDonald's ω = .87), for the social dimension of the SPPC α = .64 (ω = .67) and for the academic dimension of the SPPC α = .59 (ω = .61). The correlations between the PIQ subscales and the other scales are presented in Table 2.

Table 2. Pearson correlations between the PIQ scales and the MLSS and SPPC scales

	MLSS	SPPC _Social	SPPC _School	PIQ_Emotional	PIQ_Social	PIQ_Academic
MLSS						
SPPC _Social	.21					
SPPC _School	.30	.43				
PIQ_Emotional	**.54**	.19	.34			
PIQ_Social	.29	**.41**	.25	.32		
PIQ_Academic	.28	.27	**.63**	.34	.25	

All correlations p ≤ .001. Values in bold concern convergent validity.

The correlations are all moderate to high (above .40) and significant (p < .001) which shows a good convergent validity between the PIQ scales and the corresponding scales of the other tests. The correlation between the academic self-concept of the PIQ and the SPPC school domain is the highest (r = .63). Social inclusion of the PIQ and the SPPC social domain show a moderate correlation (r = .41).

The correlation between emotional well-being of the PIQ and the corresponding MLSS subscale is also high (r = .54). The other correlations are lower, indicating good divergent validity. The convergent validity of the PIQ's social inclusion scale was further investigated using two additional measures, a bullying measure and a nomination-of-friends-procedure. A moderate negative correlation was found between social inclusion and the level of bullying (r = -.42, p < .001). The nomination-of-friends-procedure provides an external measure of social inclusion, as it is based on declarations by peers. Here, too, a moderate correlation was found between PIQ scores for the social inclusion and the number of times a student was nominated as a friend by peers (r = .36, p < .001).

Internal consistency and test-retest reliability

The indices of internal consistency, calculated for categorical data, are presented in Table 3. All are above .70, indicating good internal consistency (Nunnally and Bernstein 1994).

Table 3. Indices of internal consistency of the PIQ subscales

Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
PIQ_Emotional	.74	.76
PIQ_Social	.73	.73
PIQ_Academic	.72	.73

The correlations between the measures at T1 and T2 were calculated for the 52 students who completed the questionnaire twice (see Table 4). These were all greater than .70, indicating good test-retest reliability (Chadha 2009). Student tests for paired groups did not show any significant difference between the measures at T1 and T2, except for social inclusion where a small, but significant decrease was observed (t(51) = 2.020, p = .049, Cohen's d = .28). Bland Altman's graphs were plotted, as well as confidence intervals for the approval limits. These confirmed that no differences existed between the two measures. Moreover, individual differences between T1 and T2 were always less than 0.75 points.

Table 4. Test-retest correlations and Student tests for paired groups (N=52)

	Pearson r	p	Paired Sample T-test (df=51)	p
PIQ_EmotionalT1 - PIQ_EmotionalT2	0.87	<.001	-0.882	0.382
PIQ_SocialT1- PIQ_SocialT2	0.73	<.001	2.020	0.049
PIQ_AcademicT1- PIQ_AcademicT2	0.82	<.001	-0.964	0.339

Gender measurement invariance

First of all, the TLI and CFI indices of the configural model (see Table 5) were acceptable (CFI = .921, TLI = .897). Then, we estimated the metric model and compared it to the configural model, which showed no significant differences between the two models ($\Delta\chi^2(9) = 15.36$, p = .081). Next, we estimated the scalar model, which did not differ significantly from the metric model ($\Delta\chi^2(19) = 25.70$, p = .138) and,

finally, the strict scalar model, which also did not differ significantly from the scalar model ($\Delta\chi^2(12)$ = 14.33, p = .28). Moreover, the differences in CFI were less than .01 (Cheung & Rensvold, 2002), which confirms strict scalar measurement invariance for the 3-factor model according to gender.

Table 5. Gender invariance measure

	Df	Δ.Df	χ^2	Δ.χ^2	Pr(>χ^2)	cfi	Δ.cfi	rmsea	Δ.rmsea
config	102	-	184.29	-	-	.921	-	.095	-
metric	111	9	204.50	15.36	.081	.920	-.0005	.091	-.0036
scalar	130	19	221.60	25.70	.138	.914	-.0059	.087	-.0039
strict	142	12	234.68	14.33	.280	.915	.0010	.083	-.0043

Differential analyses

Differential analyses according to gender showed only one significant difference between girls and boys (see Table 6): boys report a lower emotional well-being than girls, but the effect size is small (t(286) = -2.228, p = .027, d = -.26). Bullying measures and peer nominations did not show any differences between girls and boys.

Table 6. Effect of gender on the 3 subscales of PIQ, on bullying (CBVS) and on the number of nominations

		PIQ_Emotional	PIQ_Social	PIQ_Academic	CBVS	NbNom
Mean (SD)	Male (n=134)	3.09 (0.56)	3.37 (0.53)	2.93 (0.53)	1.60 (0.49)	3.02 (1.99)
Mean (SD)	Female (n=154)	3.24 (0.55)	3.38 (0.50)	2.95 (0.55)	1.49(0.40)	3.25 (1.94)
Student's t or Welch's t		t(286)=-2.228	t(286)=-0.138	t(286)=-0.355	t(254.9)=1.963	t(286)=0.969
p		0.027	0.890	0.723	0.051	0.334
Cohen's d		-0.26	-0.0163	-0.04	0.23	-0.11

Regarding the presence of SEN, no significant differences were observed for emotional well-being and social inclusion. For the academic self-concept, pupils with SEN showed significantly lower scores with a large effect size t(286) = 3.26, p = .019, d = .78. The other measures of social inclusion, i.e. bullying and peer nominations, also showed significant differences between students with and without SEN, with high effect sizes. Pupils with SEN were bullied more often and were less often mentioned as a friend by their peers (one less friend on average, see Table 7).

Table 7. Impact of SEN on PIQ scales, bullying (CBVS), and number of nominations.

		PIQ_Emotional	PIQ_Social	PIQ_Academic	CBVS	NbNom
Mean (SD)	Not SEN (n=269)	3.18 (0.57)	3.40 (0.49)	2.96 (0.52)	1.52 (0.44)	3.22 (1.95)
Mean (SD)	SEN (n=19)	3.03 (0.46)	3.12 (0.68)	2.55 (0.68)	1.82 (0.44)	2.11 (1.85)
Student's t or Welch's t		t(286)=1.152	t(19.4)=1.749	t(286)=3.264	t(286)=-2.837	t(286)=2.406

p	0.250	0.096	0.001	0.005	0.017
Cohen's d	0.27	0.47	0.78	-0.67	0.57

Discussion

This study aimed to validate the French-language version of the PIQ questionnaire for 6th grade students. The first findings were that the means of the PIQ scales were relatively high, and well above the theoretical mid-point of the scale which is 2.5. This was especially true for emotional well-being and social inclusion, but less so for the academic self-concept. This confirms results from studies, for example, in Germany (Schwab and Alnahdi 2020). Students report to be happy at school, well integrated socially and show a high academic self-concept.

The confirmatory factor analysis confirmed the three-factor structure as proposed by Zurbriggen et al. (2017a). The addition of a relationship between items 1 and 4 of the first dimension improved the adjustment indices. This seems very logical since these two items, in French, appear as the negation of each other: 'I like going to school' and 'I have no desire to go to school'. The second possible improvement is to add a path from the social domain to item 7 'I like it in school'. This improvement is identical to the one proposed in the Swedish language (Trygger 2019). Item 7 belongs to the emotional dimension but is also strongly related to social inclusion.

Convergent validity was established for emotional well-being of PIQ using the MLSS scale relative to school (Huebner, Zullig, and Saha 2012). Both scales show a very good correlation. For the social inclusion and academic self-concept, two subscales from the SPCC were used (Harter 1982). During assessment, responding to the SPCC items proved to be more difficult for students. They asked several questions that concerned understanding of what was meant, as well as about the how the scale functioned. Despite these difficulties, the scale appeared reliable and correlations between the SPCC Academic Self-concept and the PIQ Academic Self-concept were high. The correlation was somewhat lower between the SPCC Social Self-concept and the PIQ Social Inclusion. The results of the present study concur with those obtained in the initial validation study of the PIQ. In the latter study, convergent validity was estimated by means of several different student and teacher measures (e.g., the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman 2001). Correlations were in the same order of magnitude as those found here (Zurbriggen et al. 2017b).

The reliability of the student version of the PIQ appeared to be satisfactory. Although Cronbach's α and McDonald's ω were all above .7, they were slightly lower than those reported by Zurbriggen et al. (2017). To our knowledge, test-retest reliability had not yet been studied. In our study, 52 participants completed the questionnaire twice, one week apart, under equal conditions. The correlations were high, indicating good test-retest reliability.

Strict scalar measurement invariance according to gender was demonstrated, which attests that the three concepts are measured equivalently for girls and boys and, consequently, allow comparisons between groups. Unfortunately, the small number of students with SEN in our study did not allow to evaluate invariance on this factor. A study by Knickenberg et al. (2019) demonstrated partial invariance for students with SEN, depending on the school context, especially regarding negatively formulated items.

Differential analyses showed that emotional well-being varied slightly by gender. This differs from DeVries, Voß, and Gebhardt (2018) who did not find any gender differences but corresponds to the results found for French-speaking students in Switzerland (Beza 2018) and in earlier studies in the Netherlands (e.g., Verkuyten and Thijs 2002). Students with SEN show a weaker academic self-concept, which is consistent with the study of DeVries et al. (2018), as well as other studies using other questionnaires (Bear, Minke, and Manning 2002). Contrary to the results of DeVries et al. (2018), the emotional well-being of students with SEN in our sample was not significantly lower. The same result was found in France in a previous larger study (Godeau et al. 2015), and can be explained by a relatively inclusive school environment. In France almost all pupils attend the same schools until they are 16. With regard to social inclusion, pupils with SEN reported an equally high social inclusion as those without SEN, confirming earlier results (DeVries, Voß, and Gebhardt 2018; Venetz, Zurbriggen, and Schwab 2019). It is important to note that other measures of social inclusion did show significant differences that were not observed in the PIQ. Students with SEN reported being bullied more often, and are less frequently mentioned as a friend by their peers.

One of the limitations of our study is that only pupils in sixth grade participated in the study. Of course, it is necessary to be able to generalise the results to pupils between 8 and 16 years old. Therefore, samples with a larger age range and over a wider sample of schools need to be assessed. The small sample size did also not allow to study structural invariance between pupils with and without SEN; the number of students with SEN was very low in this study. Finally, parents and teachers were not yet included in the present research.

To conclude, the PIQ seems to be a very suitable tool to assess emotional well-being, social inclusion and the academic self-concept of French students. Compared to existing tools in French, the simplicity of the PIQ make it a favourable tool for studies involving both students with and without SEN. Moreover, administration by means of computers might also be a way to obtain data that are more valid with students with SEN, for instance because presenting questions sequentially on a screen allows students to concentrate on one question at a time. For pupils with more severe disabilities, however, it might also be necessary to read the questions aloud and/or to provide pictorial materials and training in responding to Likert items, to favour understanding, as well as to avoid response bias (Hartley and MacLean 2006).

An interesting prospect is the possibility to use this tool in international comparisons, as it has been translated into more than 20 languages, and has been used in different countries. Nevertheless, it remains important to also include other measures, for example, a self-report of social inclusion needs to be completed by external measures, such as the friends-nomination-procedure, to detect difficulties that pupils would not necessarily express. A specific measure of bullying also appears useful. Together with the PIQ for parents and teachers (Venetz et al. 2015) a more comprehensive picture of inclusion and well-being would be obtained.

References

Aldridge, Victoria K., Terence M. Dovey, and Angie Wade. 2017. 'Assessing Test-Retest Reliability of Psychological Measures: Persistent Methodological Problems'. *European Psychologist* 22 (4): 207–18. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000298.

Alnahdi, Ghaleb H, and Susanne Schwab. 2020. 'Inclusive Education in Saudi Arabia and Germany: Students' Perception of School Well-Being, Social Inclusion, and Academic Self-Concept'. *European Journal of Special Needs Education*, September, 1–14. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163.

Avramidis, Elias. 2013. 'Self-Concept, Social Position and Social Participation of Pupils with SEN in Mainstream Primary Schools'. *Research Papers in Education* 28 (4): 421–42. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006.

Avramidis, Elias, Georgia Avgeri, and Vasilis Strogilos. 2018. 'Social Participation and Friendship Quality of Students with Special Educational Needs in Regular Greek Primary Schools'. *European Journal of Special Needs Education* 33 (2): 221–34. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779.

Bear, George G., Kathleen M. Minke, and Maureen A. Manning. 2002. 'Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis.' *School Psychology Review* 31 (3): 405–27.

Bentler, P. M. 2006. *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Beza, Maria. 2018. 'La participation sociale et le bien-être des élèves à Genève [Social participation and well-being of students in Geneva]'. University of Geneva. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110066.

Bland, J. M., and D. G. Altman. 1995. 'Comparing Methods of Measurement: Why Plotting Difference against Standard Method Is Misleading'. *Lancet (London, England)* 346 (8982): 1085–87. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(95)91748-9.

Chadha, N. K. 2009. *Applied Psychometry*. London; Thousand Oaks, CA: SAGE.

Coudronnière, Charlotte, Fabien Bacro, Philippe Guimard, and Jean-Baptiste Muller. 2017. 'Validation of a French Adaptation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale in Its Abbreviated Form, for 5- to 11-Year-Old Children with and without Intellectual Disability'. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, July, 1–14. https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1285012.

DeVries, Jeffrey M., Stefan Voß, and Markus Gebhardt. 2018. 'Do Learners with Special Education Needs Really Feel Included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire'. *Research in Developmental Disabilities* 83 (December): 28–36. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007.

Elbaum, Batya. 2002. 'The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements'. *Learning Disabilities Research and Practice* 17 (4): 216–26. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2020. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report.* J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins. Odense, Denmark.

Felix, Erika D., Jill D. Sharkey, Jennifer Greif Green, Michael J. Furlong, and Diane Tanigawa. 2011. 'Getting Precise and Pragmatic about the Assessment of Bullying: The Development of the California Bullying Victimization Scale'. *Aggressive Behavior* 37 (3): 234–47. https://doi.org/10.1002/ab.20389.

Frederickson, Norah, Elizabeth Simmonds, Lynda Evans, and Chris Soulsby. 2007. 'Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion'. *British Journal of Special Education* 34 (2): 105–15. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x.

Gebhardt, Markus, Susanne Schwab, Mathias Krammer, and Klicpera Gasteiger. 2012. 'Achievement and Integration of Students with and without Special Educational Needs (SEN) in the Fifth Grade'. *Journal of Special Education and Rehabilitation* 13 (3–4). https://doi.org/10.2478/v10215-011-0022-6.

Gibbons, Stephen, and Olmo Silva. 2011. 'School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction'. *Economics of Education Review* 30 (2): 312–31. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001.

Godeau, Emmanuelle, Mariane Sentenac, D Pacorina, and V Ehlinger. 2015. 'Élèves handicapés ou porteurs de maladies chroniques : perception de leur vie et de leur bien-être au collège. [Students with disabilities or chronic illnesses: perceptions of their life and well-being at college.]', Éducation et formations, no. 88–89 (December): 145–61.

Goodman, Robert. 2001. 'Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire'. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40 (11): 1337–45. https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015.

Green, Jasmine, Genevieve Nelson, Andrew J. Martin, and Herb Marsh. 2006. 'The Causal Ordering of Self-Concept and Academic Motivation and Its Effect on Academic Achievement'. *International Education Journal* 7 (4): 534–46.

Guimard, Philippe, Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Agnès Florin, Tiphaine Gaudonville, and Hué Ngo. 2015. 'Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. [Students' well-being at school and college. Validation of a multidimensional scale, descriptive and differential analyses]', 23.

Harter, Susan. 1982. 'The Perceived Competence Scale for Children'. *Child Development* 53 (1): 87. https://doi.org/10.2307/1129640.

Hartley, S. L., and W. E. MacLean. 2006. 'A Review of the Reliability and Validity of Likert-Type Scales for People with Intellectual Disability'. *Journal of Intellectual Disability Research* 50 (11): 813–27. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00844.x.

Hu, Li-tze, and Peter M. Bentler. 1999. 'Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives'. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6 (1): 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118.

Huebner, E. Scott. 1994. 'Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children.' *Psychological Assessment* 6 (2): 149–58. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149.

Huebner, E. Scott, Keith J. Zullig, and Runa Saha. 2012. 'Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale'. *Child Indicators Research* 5 (4): 651–57. https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z.

Jorgensen, Terrence D., Sunthud Pornprasertmanit, Alexander M. Schoemann, and Yves Rosseel. 2021. *SemTools: Useful Tools for Structural Equation Modeling*. https://CRAN.R-project.org/package=semTools.

Knickenberg, Margarita, Carmen L. A. Zurbriggen, Martin Venetz, Susanne Schwab, and Markus Gebhardt. 2019. 'Assessing Dimensions of Inclusion from Students' Perspective – Measurement Invariance across Students with Learning Disabilities in Different Educational Settings'. *European Journal of Special Needs Education*, July, 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1646958.

Koster, Marloes, Sip Jan Pijl, Han Nakken, and Els Van Houten. 2010. 'Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands'. *International Journal of*

Disability, Development and Education 57 (1): 59–75. https://doi.org/10.1080/10349120903537905.

Kyriazopoulou, Mary, and Harald Weber. 2009. *Development of a Set of Indicators – for Inclusive Education in Europe*. Odensee, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Le Laidier, Sylvie, Hélène Michaudon, and Patricia Prouchandy. 2016. 'Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé. [Since the 2005 law, the schooling of children with disabilities has progressed considerably].' *Note d'information MENESR-DEPP*, MENESR-DEPP, no. 16.36 (December).

Li, Cheng-Hsien. 2016. 'Confirmatory Factor Analysis with Ordinal Data: Comparing Robust Maximum Likelihood and Diagonally Weighted Least Squares'. *Behavior Research Methods* 48 (3): 936–49. https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7.

Loreman, Tim, Chris Forlin, and Umesh Sharma. 2014. 'Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature'. *International Perspectives on Inclusive Education* 3 (October): 165–87. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024.

Loreman, Tim, Judy Lupart, Donna McGhie-Richmond, and Jen Barber. 2008. 'The Development of a Canadian Instrument for Measuring Student Views of Their Inclusive School Environment in a Rural Context: The Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada (Spirc) Scale.' *International Journal of Special Education* 23 (3).

MacCallum, Robert C., Michael W. Browne, and Hazuki M. Sugawara. 1996. 'Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling.' *Psychological Methods* 1 (2): 130–49. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130.

Mardia, K. V. 1970. 'Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications'. *Biometrika* 57 (3): 519–30. https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519.

Marsh, Herbert W., and Alison O'Mara. 2008. 'Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept'. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34 (4): 542–52. https://doi.org/10.1177/0146167207312313.

Nunnally, Jum C., and Ira H. Bernstein. 1994. *Psychometric Theory*. 3rd ed. McGraw-Hill Series in Psychology. New York: McGraw-Hill.

Pierrehumbert, B., B. Plancherel, and C. Jankech-Caretta. 1987. 'Image de Soi et Perception Des Compétences Propres Chez l'enfant: Présentation d'un Questionnaire Récent d'estime de Soi Pour Enfants. [Self-Image and Sense of Competence in Children: Presentation of a Recent Self-Esteem Questionnaire for Children.]'. *Revue de Psychologie Appliquée* 37 (4): 359–77.

Piers, E.V., and D.S. Herzberg. 2007. *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Second Edition. L.A.: WPS.

Pijl, Sip Jan, and Per Frostad. 2010. 'Peer Acceptance and Self-concept of Students with Disabilities in Regular Education'. *European Journal of Special Needs Education* 25 (1): 93–105. https://doi.org/10.1080/08856250903450947.

R Core Team. 2021. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/.

Ravens-Sieberer, Ulrike, Angela Gosch, Luis Rajmil, Michael Erhart, Jeanet Bruil, Wolfgang Duer, Pascal Auquier, et al. 2005. 'KIDSCREEN-52 Quality-of-Life Measure for Children and Adolescents'. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research* 5 (3): 353–64. https://doi.org/10.1586/14737167.5.3.353.

Rhemtulla, Mijke, Patricia É Brosseau-Liard, and Victoria Savalei. 2012. 'When Can Categorical Variables Be Treated as Continuous? A Comparison of Robust Continuous and Categorical SEM Estimation Methods under Suboptimal Conditions'. *Psychological Methods* 17 (3): 354–73. https://doi.org/10.1037/a0029315.

Rose, Chad A., Lisa E. Monda-Amaya, and Dorothy L. Espelage. 2011. 'Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature'. *Remedial and Special Education* 32 (2): 114–30. https://doi.org/10.1177/0741932510361247.

Rosenberg, M. 1965. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: NJ: Princeton University Press.

Rosseel, Yves. 2012. 'Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling'. *Journal of Statistical Software* 48 (2): 1–36.

Schwab, Susanne, and Ghaleb Hamad Alnahdi. 2020. 'Teachers' Judgments of Students' School-Wellbeing, Social Inclusion, and Academic Self-Concept: A Multi-Trait-Multimethod Analysis Using the Perception of Inclusion Questionnaire'. *Frontiers in Psychology* 11 (July). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01498.

Schwab, Susanne, Markus Gebhardt, Marco G.P. Hessels, and Lena Nusser. 2016. 'Predicting a High Rate of Self-Assessed and Parent-Assessed Peer Problems—Is It Typical for Students with Disabilities?' *Research in Developmental Disabilities* 49–50 (February): 196–204. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.026.

Schwab, Susanne, Carmen L.A. Zurbriggen, and Martin Venetz. 2020. 'Agreement among Student, Parent and Teacher Ratings of School Inclusion: A Multitrait-Multimethod Analysis'. *Journal of School Psychology* 82 (October): 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003.

Stiefel, Leanna, Menbere Shiferaw, Amy Ellen Schwartz, and Michael Gottfried. 2018. 'Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities'. *Educational Researcher* 47 (2): 105–20. https://doi.org/10.3102/0013189X17738761.

Trygger, Maria. 2019. 'Do I Feel Included? A Study of Secondary Pupils' Perception of Inclusion in a Compulsory School in Sweden -with a Particular Focus on Pupils with Self-Reported Special Education Needs |'. https://www.researchgate.net/publication/334126293_Do_I_feel_included_A_study_of_Secondary_Pupils%27_Perception_of_Inclusion_in_a_Compulsory_School_in_Sweden_-with_a_particular_focus_on_pupils_with_self-reported_special_education_needs.

Valentine, Jeffrey C., and David L. DuBois. 2005. 'Effects of Self-Beliefs on Academic Achievement and Vice-Versa: Separating the Chicken from the Egg'. In *New Frontiers for Self Research*, edited by Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven, and D. M. McInerney, 53–78. International Advances in Self Research, v. 2. Greenwich, Conn: Information Age Pub.

Valentine, Jeffrey C., David L. DuBois, and Harris Cooper. 2004. 'The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review'. *Educational Psychologist* 39 (2): 111–33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3.

Venetz, Martin, Carmen L. A. Zurbriggen, Michael Eckhart, Susanne Schwab, and Marco G. P. Hessels. 2015. 'The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Version Française'. 2015. www.piqinfo.ch.

Venetz, Martin, Carmen L. A. Zurbriggen, and Susanne Schwab. 2019. 'What Do Teachers Think About Their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-Reports and Teacher Ratings'. *Frontiers in Psychology* 10 (July). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637.

Verkuyten, Maykel, and Jochem Thijs. 2002. 'School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender'. *Social Indicators Research* 59 (2): 203–28. https://doi.org/10.1023/A:1016279602893.

Wolf, Erika J., Kelly M. Harrington, Shaunna L. Clark, and Mark W. Miller. 2013. 'Sample Size Requirements for Structural Equation Models: An Evaluation of Power, Bias, and Solution Propriety'. *Educational and Psychological Measurement* 73 (6): 913–34. https://doi.org/10.1177/0013164413495237.

Zeleke, Seleshi. 2004. 'Self-concepts of Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: A Review'. *European Journal of Special Needs Education* 19 (2): 145–70. https://doi.org/10.1080/08856250410001678469.

Zurbriggen, Carmen L. A., Martin Venetz, Susanne Schwab, and Marco G. P. Hessels. 2017a. 'A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)'. *European Journal of Psychological Assessment*, December, 1–9. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443.

———. 2017b. 'Electronic Supplementary Material 1 - Validity of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)'. http://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1015-5759/a000443.

3.3. **Article 2** : Temps de scolarisation et d'inclusion des élèves en situation de handicap en France

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2023, soumis). Amount of instructional and inclusion time for children with disabilities in France. *International Journal of Inclusive Education*.

3.3.1. En français

3. 3. 1. 1. Objectif et motivation

Pour mesurer la qualité de l'éducation inclusive, un des premiers indicateurs est la participation (Kyriazopoulou et Weber, 2009). Dans quelle mesure les enfants en situation de handicap partagent-ils leur temps avec les élèves sans handicap ? L'objectif de cet article est d'abord de fournir une évaluation des temps de scolarisation et d'inclusion. Ensuite, il s'agit d'analyser l'influence de différents facteurs comme le type de handicap de l'enfant, sa sévérité, les problèmes de comportement, son niveau scolaire mais aussi la catégorie socio-professionnelle de ses parents.

3. 3. 1. 2. Description de l'étude

Cet article interroge les parents d'enfants en situation de handicap (n = 552) sur le temps de scolarisation et le temps d'inclusion de leur enfant, ainsi que sur différentes variables relatives au handicap et au contexte socio-démographique. L'étude a été menée en 2020 et 2021 grâce à différents questionnaires auprès de parents de toute la France. Dans un premier temps les parents se sont inscrits (T0), puis ils ont rempli des questionnaires à T1 en suivant un lien transmis par mail (voir Figure 7). Les différentes données nécessaires à l'étude ont été collectées puis analysées à travers des régressions linéaires multiples.

3. 3. 1. 3. Résultats et discussion

L'étude montre que le temps de scolarisation des enfants en situation de handicap est significativement inférieur au temps de scolarisation des enfants sans handicap. Les enfants avec déficience intellectuelle ou trouble envahissant du développement sont significativement moins scolarisés que les enfants avec handicap moteur, trouble dys ou TDAH (Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). Un nombre d'heures d'inclusion important est associé à un niveau académique élevé, particulièrement en mathématiques. Par ailleurs plus le score total des difficultés émotionnelles est important, moins l'enfant est scolarisé et inclus, et à l'inverse un score de comportement prosocial élevé est associé à plus d'heures de scolarisation, ceci en contrôlant les autres variables, ce résultat rejoint les résultats de Rattaz et al. (2020) pour les enfants autistes. Enfin, les temps de scolarisation et d'inclusion sont liés à la catégorie socio-professionnelle des parents, les enfants des classes favorisées sont plus scolarisés et plus inclus, ce qui va dans le même sens que les conclusions de Szumski et Karwowsk (2012) en Pologne ou Kurth et al. aux Etats Unis (2016). Les résultats sont présentés de façon schématique sur la Figure 8.

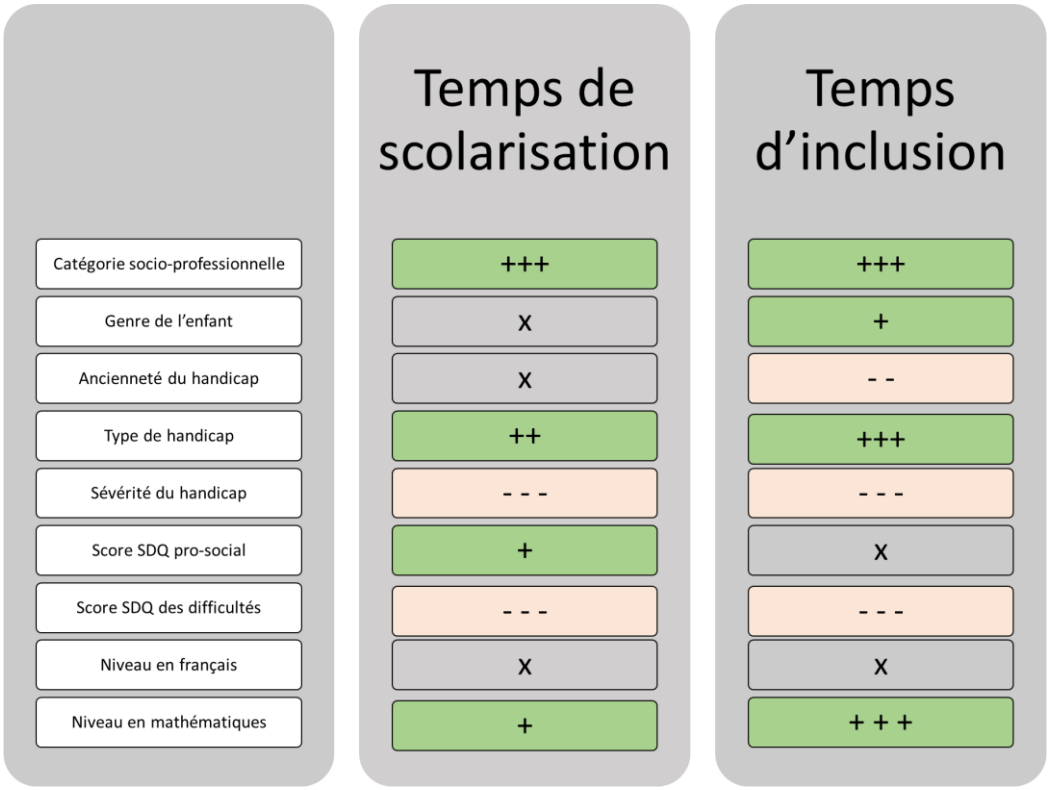


Figure 8 Synthèse des résultats de l'article 2. En vert (+) les variables ayant un lien positif avec les temps de scolarisation et/ou d'inclusion en rose (-) les variables ayant un lien négatif, en grisé (x) les variables non liées significativement aux temps d'inclusion et de scolarisation. Pour des résultats détaillés, consulter l'article (+ <p.05, ++ p<.01, +++ p<.001).

3.3.2. Article en anglais

Amount of instructional and inclusion time for children with disabilities in France

In 2010, France ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24 of which promotes access to an inclusive quality education. The aim of this research is to study the reality of the inclusion of children with disabilities in France. The parents of 552 children with disabilities, aged between 3 and 18, were interviewed about the amount of instruction and inclusion time of their child, inclusion time refers to instructional time spent with non-disabled peers. The parents also specified the nature and severity of their child's disability, the potential difficulties linked to the child's behaviour using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ ; Goodman 2001), the child's academic level and various socio-demographic variables. The study shows that the amount of instructional time of children with a disability is significantly lower than that of non-disabled children. Children with an intellectual disability or with ASD (Autism Spectrum Disorder) have significantly less instructional time than children with a motor disability, dys-disorder or ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder). An important number of hours of inclusion is associated with a high academic level, particularly in mathematics. The higher the total score of emotional difficulties is, the lesser the child is schooled and included; conversely, a high score of pro-social behaviour is associated with more hours of instruction, after controlling the other variables. Finally, the parents' socio-professional category has an impact on instructional time and even more so on inclusion time, in favour of children with an advantaged background.

Keywords: inclusive education, instructional time, inclusion time, SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), students with a disability

Introduction

International treaties and in particular the Convention on the Rights of Persons with Disabilities adopted in 2006 by the UN support the idea of a right to inclusive education. Inclusion consists in schooling children with a disability in the same classroom as their non-disabled peers. The signatory states are trying, little by little, to develop inclusive education and adapt their educational system to the needs of every child. Around the world, however, children with disabilities do not have equal access to school: their total number of hours of presence at school is lower than that of non-disabled children and they are only partially included. This difference increases as children advance through their school years (UNESCO 2020). And yet, research shows that inclusion has a positive effect on social and academic skills (Hehir et al. 2016; Oh-Young and Filler 2015), including for children with a severe disability (Agran et al. 2020). Other research shows that it has no negative effects on the non-disabled

children who share the same classrooms (Szumski, Smogorzewska, and Karwowski 2017). Spending at least 80% of school time with non-disabled peers is a criterion used to define inclusive schooling. In France, 3.4% of primary and secondary school children are officially recognised as disabled, and among those children, 59% benefit from inclusive schooling (European Agency for Development in Special Needs Education 2020). By comparison, in Belgium, only 19% of students with special educational needs benefit from it, while in Italy, 99% of them do. Those percentages were published in 2020 based on the figures of the school year 2016-2017. To our knowledge, there are not any more recent European indicators. Furthermore, those data do not precisely account for the actual instructional and inclusion time of each child, but are calculated based on the number of children with a disability enrolled in the various schooling systems (regular classes, inclusive units in regular schools, teaching units in medico-social establishments). For instance, in the French data, a child enrolled in an inclusive unit in a regular school will be considered as being schooled in a separate class within that regular school, no matter the number of hours of inclusion with non-disabled peers, which is variable and thus unrecorded.

This study aims at estimating the actual instructional and inclusion times of children with disabilities in France by relying on their parents' answers, then studying the various factors linked to the instructional and inclusion times.

Education and Inclusion Depending on the Type of Disability

In international studies, it appears that children with disabilities do not all have access to education and inclusion. For instance, in the United States, Morningstar et al. (2017) analysed federal data from 2000 to 2014 regarding the schooling of pupils and students with disabilities aged between 3 and 21. They show that children with disabilities such as ASD (Autism Spectrum Disorder), intellectual disabilities, multiple disabilities and deaf-blindness spend less time at school than non-disabled children or children with less severe conditions such as learning disabilities, speech disorders or hearing impairments. They noticed very little evolution between 2000 and 2014. Kurth et al. (2019) analysed the personalised schooling schedules of 88 children with severe disabilities aged 5 to 18, in order to determine the time they spent in an regular class. In this sample, the children spent on average 26% of their time in a regular class, mainly for non-academic courses such as sports or music. In France, Rattaz et al (2020) indicate that 88% of children with ASD (aged between 2 and 16, mean age = 6.6 years) are enrolled in a regular school (61% with human support and 28% without support) on an average of 17.7 hours per week out of the 24h a week in primary school and the 26h a week in middle and high school provided in the regular school curriculum in France. Children with severe adaptive and cognitive deficiencies spend less time at school. Children who present behavioural and sensory difficulties are partially schooled. In a longitudinal study conducted with autistic children in the United States, Towle et al. (2018) show that the level of segregation gets higher with age for most children, and more noticeably for those with the most severe disabilities. They also point out the lack of studies on the various modes of schooling, whatever the children's abilities. These studies rely on school attendance data and figures; to what extent do these findings reflect the perceptions of teachers and parents?

Perceptions of Teachers and Parents

The perceptions of teachers depend on the nature and severity of the disability (Alghazo and Naggar Gaad 2004; Malinen and Savolainen 2008; Yada et al. 2019). Most of the time, they are favourable to the inclusion of children with motor disabilities, vision impairments, and moderate speech disorders or learning disabilities. For those children, they consider that a regular class is the best schooling solution. For children with an intellectual disability, the preferred solution is the separate class in a regular school, and when the disorders are severe, a separate school or specialised establishment (Malinen and Savolainen 2008). Cook (2001) notices more reactions of rejection and indifference towards students with moderate or severe disabilities. Teachers are sometimes globally more favourable in one country compared to another, e.g. in Finland compared to Japan (Yada and Savolainen 2019). Emotional and behavioural disorders are considered more of a problem than cognitive disabilities (Hastings and Oakford 2003); they further hinder inclusion from the point of view of teachers, who consider that they do not get sufficient training (Hind, Larkin, and Dunn 2019). In France, Jury, Perrin, Rohmer, et al. (2021) notice that teachers are less favourable to the inclusion of children with ASD (Autism Spectrum Disorder) compared to children with an intellectual or motor disability. They associate autism with behavioural difficulties and are thus not very favourable to inclusion. However, when it is specified that the child does not present behavioural disorders, their attitude is much more positive (Jury, Perrin, Desombre, et al. 2021). Additionally, kindergarten and primary school teachers seem to be more favourable to inclusion than secondary school teachers (Gigante and Gilmore 2018).

The attitude of parents is similar to that of teachers. The majority of parents of non-disabled children are favourable to the inclusion of children with a physical or learning disability, less favourable or not favourable to that of children with a behavioural disorder, an intellectual disability (Paseka and Schwab 2019) or with severe or multiple disabilities (de Boer and Munde 2015). They fear that their child will develop inappropriate behaviours from spending time around children with severe disabilities (de Boer, Pijl, and Minnaert 2010). Parents of children with a disability seem to be rather less favourable to inclusion. They worry about social isolation, rejection, bullying or the lack of training, resources and support of teachers (de Boer, Pijl, and Minnaert 2010). Furthermore, parents of children with a disability grow less and less favourable to inclusion as the children get older (Lui et al. 2015).

Impact of the Family's Socio-economic Status

Children with a low socio-economic status are more often directed towards specialised education establishments: in Norway, for instance, in a study conducted with 1250 children, Kvande, Belsky, and Wichstrøm (2018) show that these children get more specialised education services. Parents with a medium or high socio-economic status are significantly more favourable to inclusion (Balboni and Pedrabissi 2000). Parents' attitudes also depend on the level of education: those with a high level of education (university level) are more favourable to inclusion than those who stopped studying after secondary school (Leyser and Kirk 2004). Differences in attitude towards inclusion lead to different schooling choices depending on the children's socio-economic background. Szumski and Karwowski's study (2012), conducted in Poland with 429 children with a disability and their parents, shows that a high socio-economic status is associated with schooling in inclusive classes, as well as more parental involvement. The authors point out that educational teams are more likely to direct students with an advantaged socio-economic background towards inclusive schooling, and that parents with an

advantaged background choose inclusive schooling more often and have more resources to ensure that their preferences will be taken into account. Finally, Lui et al. (2015) highlight the fact that Chinese parents with a better knowledge of the laws and existing services are more favourable to inclusion.

Inclusive education in France

In France, there have historically been two ways of educating students with disabilities (Puig 2015). Students are either cared for in a medical-social establishment (under the supervision of the Ministry of Health) or educated in a mainstream school (under the supervision of the Ministry of Education). Specialised teachers from the national education system may be present in medical-social establishments, but there are few of them and as the students are in small groups, each student has only a few hours with the specialised teacher (Wickers et al. 2014), These establishments are not located in mainstream schools, but in separate buildings, so there are few opportunities for inclusion with peers without disabilities. In recent years, teaching units have emerged, classes run by medical-social establishments within ordinary schools or colleges. In these classes, pupils are taught by a specialised teacher assisted by educators, and can benefit from inclusion time (Voiseux, Plumet, and Cappe 2019). The amount of time spent in school with a teacher and the amount of time spent in inclusion (if this is possible in the establishment) are set each year, when the student's personalised project is drawn up, depending on the resources available and the student's needs.

In mainstream schools, there are several ways of educating students with disabilities: firstly, in a mainstream class with or without the help of a teacher assistant (Maguet and Panissal 2019), secondly, schooling in an ordinary class with the support of a ULIS (Local units for school inclusion). In the past, these were specialised classes integrated into mainstream schools, but now they are not classes but inclusion facilities that enable students with disabilities to benefit from the support of a specialised teacher (Masse and Thomazet 2019). Depending on their abilities, student spend a greater or lesser amount of time in their inclusion class with their peers or in a separate class with the specialised teacher. In mainstream schools, the time spent in school and in the inclusion class is decided by the educational teams and reviewed during the year if necessary.

The Present Study

The national and international data do not give much information about the actual times of instructional and inclusion of children with a disability. The previous studies inform us about teachers' attitudes towards inclusion depending on the child's type of disability or cognitive level, but they do not indicate to what extent children are included depending on each disability, or how psychological difficulties have an influence on instructional and inclusion. Furthermore, the effect of families' socio-economic level, highlighted in several studies, remains an important factor to control.

Thus, this study aims at reaching three objectives:

- Showing that children with disabilities in France benefit from fewer hours of instructional than their non-disabled peers. In reference to the works of Rattaz et al. (2020) on children with ASD (Autism Spectrum Disorder), it is expected that, in comparison with the planned number of hours of the French school curriculums (24 hours in primary school and 26 hours in secondary school per week), children with a disability benefit from fewer hours of teaching than their non-disabled peers, but it remains to be specified depending on the various disabilities.

- Quantifying the number of hours of inclusion of children with disabilities in the classroom with their non-disabled peers. Although the studies cited above show that this time is limited for the children with the most severe disabilities, there is no currently available data about the time spent in inclusion in France.
- Explaining the differences between children with disabilities using factors identified in previous studies such as age, gender, number of years since the diagnosis, type and severity of the disability, socio-emotional factors, academic level of the child and socio-professional category of the parents, as well as analysing their joint influence on the amount of instructional and inclusion times.

Methodology

Participants and Recruitment

The participants are the parents of 552 children with a disability. These children are aged between 3 and 18, which corresponds to the compulsory education and training period in France. It was necessary for those children to have been officially recognised as disabled; children waiting to get diagnosed or formally recognised have not been taken into account in the study.

The parents were contacted via social media and associations of parents of children with a disability, for example a group of parents of children with dyspraxia on a social network or a national association of parents of children with Down syndrome. First, they had to register to participate in the study; they later received an email to fill out the questionnaires after giving their consent. Out of 736 parents, only 552 provided complete answers that were used in the study; the other answers were either incomplete or did not meet the required age or official diagnosis criteria. The respondents are distributed throughout France (91% of the French departments are represented). The data collection was conducted over two sessions in November 2020 and November 2021. The analyses take into account the year of response in order to control a potential bias.

The respondents' mean age is 41.6 years (SD = 6.22). 97% of them are the children's mothers. The distribution according to the socio-professional categories is shown in Table 1. There are 19% of single-parent families. By comparison with the national figures (Insee 2020; French Ministry of National Education 2020), these data suggest that the sample is comprised of significantly more advantaged families and less single-parent families.

The children with a disability (N=552) that constitute the sample have a mean age of 10.3 years (SD = 3.42), and 73% of them are boys. Over a half of the children (57.4%) are aged between 3 and 11 (in primary school), and 42.6% are aged between 11 and 18 (in secondary school). On average, they have been officially recognised has having a disability at the age of 4.8 (SD = 3.50). Their distribution according to the various disabilities is indicated in Table 1. The disability categories with small numbers of children (vision impairments: 1 child; hearing impairments: 5 children; mental disorders: 1 child; behavioural disorders: 7 children and other disorders: 16 children) have been grouped into a single category labelled "Others".

Measures

The questions concerning the parents are related to their age, gender, socio-professional category and whether or not they live with a partner. The socio-professional categories are grouped together according to the 4 categories usually used in the National Education statistics. The first questions concerning the children enquire about their age and gender, the nature of their main disability and their official degree (percentage) of disability. In France, a percentage inferior to 50% indicates a mild disability; between 50 and 80%, a moderate disability, and superior to 80%, a severe disability. In the second part of the questionnaire, the parents state whether their child is in an ordinary school or not and whether is schooled full-time. If not, the parents specify whether or not this partial or total lack of schooling is a choice, then indicate the number of hours of instructional at school or in the medical-social establishment per week. For the children who are enrolled in different types of inclusive education units, the parents specify the number of hours of instructional with a teacher and spent in inclusion, i.e. in a classroom with non-disabled peers.

In the third part, the parents fill out the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman 2001). Designed for children aged 3 to 16, it focuses on the children's mental health. The parents version (Shojaei et al. 2009) was validated in French and comprises 25 items distributed in 5 sub-scales: behavioural difficulties, hyperactivity and inattentiveness, emotional symptoms, difficulties with peers and prosocial behaviour. The subscales scores range between 0 and 10. The scores of the first four subscales add up to a total score of difficulties ranging between 0 and 40. The higher the first 4 subscales scores and total score, the more important the difficulties are. Conversely, a high score on the fifth subscale, related to prosocial behaviour, reveals strengths. In this study the Cronbach's alpha coefficients for internal consistency are very satisfactory (.82 and .79).

Finally, the parents assess their child's academic level in French and mathematics in comparison with children of the same age. The answers range from "Far below" to "Far above" on a five-point scale for each of the two subjects. A last non-mandatory "comments" part allows the parents to add remarks if they want to do so.

Methods

The objective is to predict to the best of our abilities the dependent variables: time of instructional and time of inclusion. In order to control all the factors simultaneously, we conducted a multiple linear regression for each of the variables we wanted to predict. Eleven independent variables were used as inputs for the regression model. Five variables are qualitative (year of study, socio-professional category of the respondent parent, gender of the child, nature and severity of their disability) and six are quantitative (age of the child, number of years since the diagnosis, SDQ score on the prosocial behaviour subscale, total score of difficulties, level in French and mathematics assessed by the parents). The correlations between the quantitative independent variables were calculated beforehand: none of them is greater than 0.9, which makes it possible to envisage a multiple regression. The strongest correlation is between the estimated levels in mathematics and in French $r = .52$, $p < .001$.

We calculated the sample size necessary to ensure a power of 95% for an alpha risk of 5% using the G*Power 3.1 software (Faul et al. 2009). Out of the 11 predictors, 5 are qualitative with several modalities, amounting to a total of 19 degrees of freedom. The a priori power analysis, considering

that we wanted to detect an effect size of at least R^2 = 15 %, gave us a minimum sample size of 217 individuals; the size of the sample used in this study (N = 552) is much larger than this threshold.

The regression models we used imply the normality of residuals, which is not the case here. This problem frequently arises with samples of this size (superior to 500). Schmidt and Finan (2018) state that it does not have a considerable impact on the results, provided that we have at least 10 observations per variable and pay attention to extreme values as well as the homoscedasticity and independence of residuals.

Findings

Descriptive Statistics for Instructional and Inclusion Time

The descriptive statistics (Table 1) show that the children of our sample spend an average of 20.8h at school per week (SD = 7.11), which is significantly lower than for non-disabled children, who spend 24h per week at school in primary school and 26h in secondary school, $t(551) = -10.5$, $p < .001$, $d = -.47$. On average, they are included with their non-disabled peers for 17.1h (SD = 9.74). More than a quarter of the children (27%, 150 children), are partially unschooled, and for 43% of them this is not the parents' choice. 72% of the children (397 children out of 552) are included with their non-disabled peers for more than 80% of their school time.

Table 7. Impact of SEN on PIQ scales, bullying (CBVS), and number of nominations.

		N(%)	Instructional in hours per week: M(SD)	Inclusion in hours per week: M(SD)
Year				
	2020	386 (69.9%)	21.0 (6.78)	16.9 (9.61)
	2021	166 (30.1%)	20.4 (7.83)	17.7 (10.04)
Child gender				
	Girl	150 (27.2%)	20.7 (7.51)	15.1 (9.98)
	Boy	402 (72.8%)	20.9 (6.96)	17.88 (9.55)
Type of disability				
	ID (Intellectual disability)	65 (11.8%)	17.9 (8.24)	11.3 (9.77)
	Other	62 (11.2%)	21.5 (7.01)	15.8 (10.31)
	ASD (Autism Spectrum Disorder)	181 (32.8%)	19.4 (7.27)	16.1 (9.55)
	Several	97 (17.6%)	20.3 (7.23)	16.5 (9.50)
	Motor	25 (4.5%)	21.4 (7.15)	20.6 (7.71)
	ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)	50 (9.1%)	23.3 (5.31)	21.8 (7.35)
	Dys	72 (13.0%)	25.1 (3.10)	22.5 (7.92)
Severity of the disability				
	< 50%	54 (9.8%)	24.0 (4.74)	22.7 (7.00)
	From 50% to 80%	348 (63.0%)	21.9 (6.32)	18.1 (9.5)
	> 80%	150 (27.2%)	17.1 (8.09)	12.8 (9.60)

Socio-professional category			
Disadvantaged	166 (30.1%)	18.7 (8.22)	14.7 (10.24)
Middle	115 (20.3%)	21.4 (6.62)	17.2 (9.64)
Advantaged	135 (24.5%)	22.0 (5.81)	17.5 (9.46)
Highly advantaged	139 (25.2%)	21.7 (6.72)	19.5 (8.88)
Overall	552 (100%)	20.8 (7.11)	17.1 (9.74)

Multiple Regressions for Instructional and Inclusion Times

To model the time of instructional and the time of inclusion, two multiple regressions were conducted in the same way with the same variables (Table 2).

Table 2. Multiple linear regressions for instructional and inclusion times.

	Model Coefficients Instructional time (in hours per week)					Model Coefficients Inclusion time (in hours per week)				
Predictor	Estimate	SE	t	p		Estimate	SE	t	p	
Intercept	21.49	1.99	10.82	< .001	***	19.85	2.65	7.5	< .001	***
Year:										
2021 – 2020	-1.06	0.6	-1.77	0.077	.	-0.18	0.79	-0.23	0.819	
Socio-professional category:										
Disadvantaged – H.advantaged	-2.62	0.74	-3.54	< .001	***	-4.32	0.99	-4.38	< .001	***
Middle – H. advantaged	-0.46	0.8	-0.58	0.563		-2.57	1.07	-2.4	0.017	*
Advantaged – H. advantaged	0.25	0.77	0.33	0.744		-1.8	1.03	-1.74	0.082	.
Child gender:										
girl – boy	0.27	0.65	0.42	0.676		-1.81	0.86	-2.1	0.036	*
Child age (years)	0.15	0.12	1.32	0.188		0.01	0.15	0.03	0.973	
Time since the diagnosis (years)	-0.02	0.12	-0.14	0.889		-0.43	0.15	-2.8	0.005	**
Type of disability										
Other – ID	2.41	1.2	2.01	0.045	*	2.05	1.59	1.28	0.2	
ASD – ID	0.41	1.09	0.38	0.705		1.58	1.46	1.09	0.278	
Several– ID	1.45	1.1	1.32	0.188		3.1	1.46	2.11	0.035	*
Motor – ID	1.95	1.53	1.28	0.201		5.49	2.03	2.7	0.007	**
ADHD – ID	3	1.4	2.14	0.033	*	6.19	1.87	3.31	< .001	***
Dys – ID	3.56	1.3	2.75	0.006	**	6.12	1.73	3.55	< .001	***
Severity of the disability:										
from 50 to 80 – less than50	-0.88	0.97	-0.91	0.364		-2.57	1.29	-1.99	0.047	*
more than 80 – less than 50	-5.62	1.2	-4.7	< .001	***	-5.28	1.59	-3.32	< .001	***
SDQ Prosocial behaviour	0.25	0.11	2.28	0.023	*	0.24	0.15	1.66	0.097	.
SDQ Total difficulties	-0.18	0.05	-3.88	< .001	***	-0.22	0.06	-3.45	< .001	***
French level	-0.13	0.26	-0.5	0.618		0.62	0.35	1.78	0.076	.
Maths level	0.59	0.24	2.42	0.016	*	1.41	0.32	4.34	< .001	***

*Signif. codes: 0 <= '***' < 0.001 < '**' < 0.01 < '*' < 0.05 < '.' < 0.1*

The two models are globally significant $F(19,532) = 9.74$, $p < .001$ and $F(19,532) = 11.91$, $p < .001$, they respectively explain $R^2 = 25.8\%$ of the variance (Adjusted $R^2 = 23.2\%$) and 29.8% of the variance

(Adjusted R^2 = 27.3%). According to these results, the number of hours of instructional and inclusion is not linked to the age of the child. There is no significant difference either according to the year of data collection. The child's gender does not contribute to explaining the hours of instructional, but predicts the hours of inclusion: girls are less included than boys: 1.8h less on average.

The socio-professional category is a significant predictor. A child with a disadvantaged background will be schooled 2.6 fewer hours than one with a highly advantaged background, after controlling the other factors (Figure 1). For the hours of inclusion, the contribution is even more important. A child with a highly advantaged background will spend 4.2h more in inclusion than a child with a disadvantaged background and 2.7 hours more than a middle-class child.

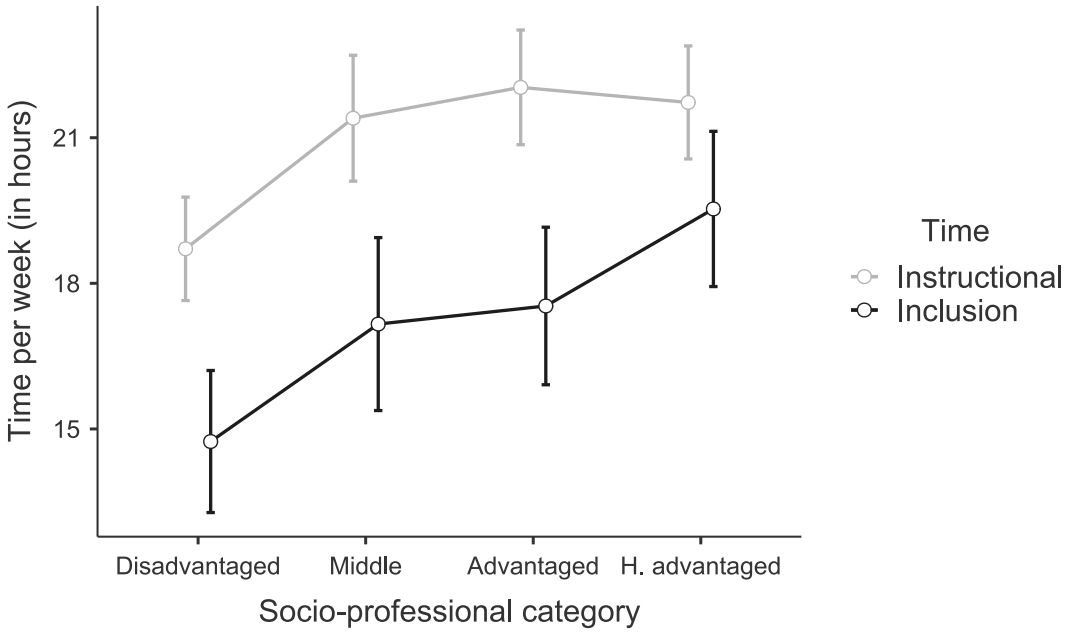


Figure 1. Instructional and inclusion time per week by socio-professional category with a 95% confidence interval.

The number of years since the diagnosis only predicts the hours of inclusion. The longest it has been since the disability was officially diagnosed, the less included the child is, with a loss of 0.43h per year. The type of disability also contributes significantly: children with an intellectual disability (ID) or with ASD (Autism Spectrum Disorder) are less schooled and less included, children with dys-disorders, ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) or motor disabilities are included 4 to 6h per week more (Figure 2). The severity of the disability appears to be a significant predictor that translates into a difference of 5.6 fewer hours per week of instructional for a child with a severe disability in comparison with one with a milder disability (Figure 3).

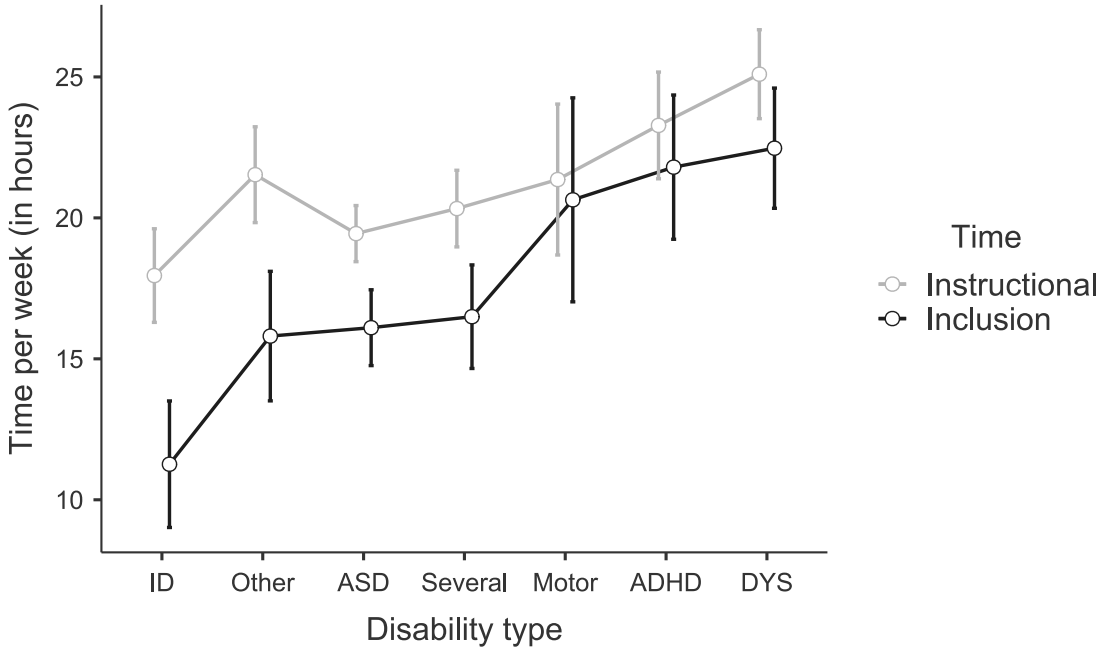


Figure 2. Instructional and inclusion time per week by type of disability with a 95% confidence interval (ID: Intellectual Disability, ASD: Autism Spectrum Disorder, ADHD: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, DYS: Dys-disorders)

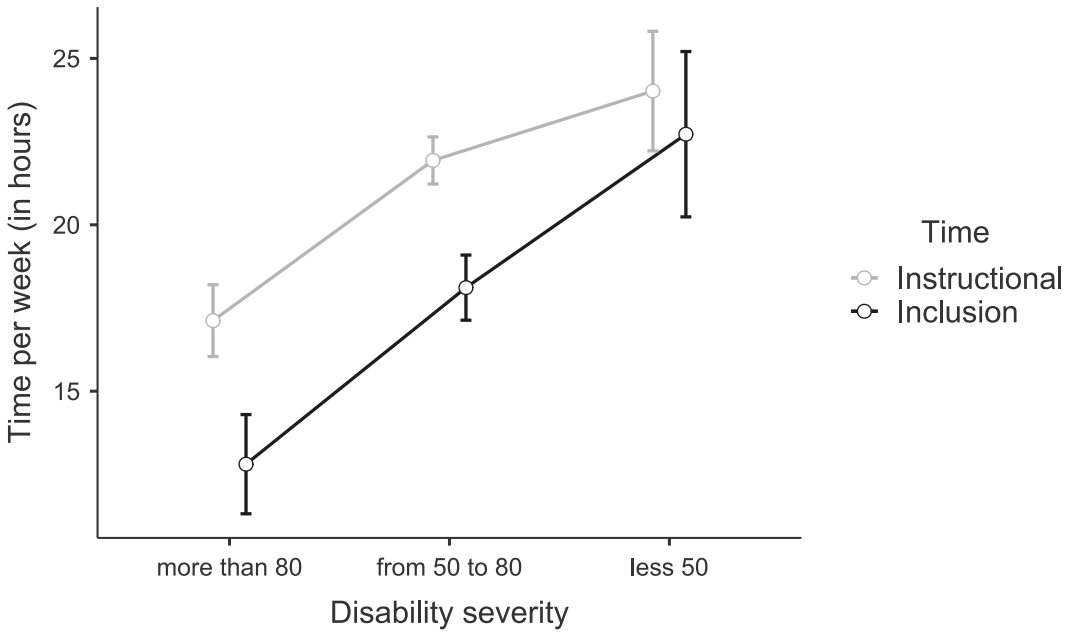


Figure 3. Instructional and inclusion time per week according to the severity of the disability with a 95% confidence interval

The two SDQ scores significantly contribute to explaining the number of hours of instructional. When the prosocial behaviour score increases by one point, it translates into an increase of 0.25h of the time of instructional, while a one-point increase of the total score of difficulties brings about a decrease of 0.18h of the time of instructional, after controlling the other factors. For the time of inclusion, the total

score of difficulties is the only significant predictor: a one-point increase of the score of difficulties brings about a decrease of 0.22h of the time of inclusion.

As for the factors linked to the children's academic level, the level in French assessed by the parents is not significantly linked to the number of hours of instructional and inclusion, contrary to that in mathematics. The significance of the latter is more important for the hours of inclusion. A one-point increase of the level in mathematics (noted on a scale from 1 to 5) is associated to 1.4h more of inclusion, with no presumption as to the meaning of this causal relationship.

In order to identify potential multicollinearity problems, we used the GVIF (General Variance Inflation Factor, Fox and Monette 1992): The maximum is equal to 2.8, which is satisfactory. We studied the outliers of the models; they correspond to children whose number of hours of instructional and inclusion is equal to 0, even though the model predicts a much more important time of instructional. The detailed analysis of these children's data and the comments reveals administratively complex situations or important conflicts with National Education (absence of human support for instance). The regression models stay the same with or without the outliers; we thus decided to keep them. Finally, the models do not present any leverage points. The independence of residuals was verified and the graphics do not show any heteroscedasticity problems. The validity of the two models is satisfactory.

Discussion

The first key finding, beyond the issue of inclusion, concerns instructional time. On average, children with a disability have fewer instructional time than their non-disabled peers. The children who have the less instructional time are those with the most severe disabilities and those with an intellectual disability. The presence of hours dedicated to therapies only accounts for a small part of the lacking hours of instruction of children with a disability. It would be interesting to precisely quantify this number of hours in future studies. Moreover, in almost half of the situations, this partial schooling is not the parents' wish. This is consistent with Wickers et al. (2014)'s report, which indicates that, in medico-social establishments, some children sometimes only benefit from a few hours of instructional time per week, or even none.

One of the criteria used in the reports of the European Union or the UN to speak about inclusion is the percentage of children with a disability who spend more than 80% of their time among their non-disabled peers. This percentage amounts to 72% in our sample. This is higher than the 59% figure provided by the European Agency (2020). Three observations can explain this discrepancy. Firstly, these data date back from the school year 2016-2017, and the figures may have evolved positively since then with the implementation of measures in favour of inclusive schooling. Secondly, regarding children enrolled in inclusive units in a regular school, none of the data provided by France to the European Agency gives any information about their number of hours of inclusion. These children are thus considered as being in a separate class. The Circular of August 21 2015 changed the Classes for Inclusive Education (CLIS) into Localised Units for Inclusive Education (ULIS). Progressively, those classes, originally separated from the others in regular schools, are transforming into inclusive systems. The children spend part of their time in inclusion with their peers. The third explanation is the bias of our sample, which groups together parents of rather advantaged socio-professional categories.

The various analyses show that the instructional and inclusion times depend on the type and severity of the disability; the children with an intellectual disability or pervasive developmental disorders spend

the less time at school and in inclusion, while those with a motor disability, dys-disorders or ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) are the most included. This result is in line with teachers' and parents' perceptions, who are less in favour of including students with severe disabilities (Malinen and Savolainen 2008) or students with ASD (Autism Spectrum Disorder) compared to students with an intellectual or motor disability (Jury, Perrin, Rohmer, et al. 2021). The analyses do not show a gender effect, however girls are much less included than boys. A possible explanation is the difference in sex-ratio depending on the severity of the disability. For moderate disabilities, girls make up 22% of the sample, and 38% for severe disabilities.

Furthermore, age does not contribute to explaining the number of hours of instructional and inclusion, contrary to the findings of Lui et al (2015) which indicate that attitudes are less favourable to inclusion when the children are older. In our sample, the distribution according to the type of disability differs considerably depending on the age: before 6 years old, no child is officially recognised as having dys-disorders or ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), since these disabilities cannot be diagnosed before that age; then the proportion of these disorders increases. Most of the time, the children suffering from these disorders are getting a full time education. This evolution of the distribution according to the type of disability explains the absence of age effect, and incited us to study another variable, the number of years since the diagnosis. The regressions show that the older the diagnosis, the less included the child is. This is consistent with the conclusions of the studies on parents and teachers' attitudes, which grow less favourable to inclusion as the child gets older (Lui et al. 2015; Gigante and Gilmore 2018) and confirms the findings of Towle et al. (2018)'s longitudinal study showing that the children with the most severe disorders are less and less included over the years.

The SDQ results, introduced in order to understand to what extent the difficulties faced by the child and their prosocial behaviour fostered or impeded inclusion, indicate that, after controlling the type of disability and its severity, the number of instructional hours depends on the total score of difficulties. Indeed, for the same disability with the same degree of severity, having more or fewer socio-emotional difficulties has an effect on the time of instructional. Likewise, having a high prosocial behaviour score is associated with a higher number of hours of instructional. This is consistent with the results obtained with children with ASD (Autism Spectrum Disorder) in France, for whom behavioural difficulties are associated with partial schooling (Rattaz et al. 2020). This finding is also in agreement with the perceptions of teachers and parents, who have a more negative attitude to the inclusion of pupils with behavioural problems (Hastings and Oakford 2003; Paseka and Schwab 2019). The meaning of this causal relationship can be questioned: Do children who spend a lot of time at school get better at developing prosocial behaviours or is it the lack of appropriate prosocial behaviours that results in partial unschooling? These two variables are probably interdependent.

Surprisingly, there is no significant link between the level of French assessed by the parents and the number of hours of instructional and inclusion. This seems to contradict the findings of Engevik, Næss, and Berntsen (2018) showing that the level of expressive language predicts a good inclusion. Conversely, the level in mathematics is linked to the number of hours of instructional and more strongly so to the number of hours of inclusion. Both are indirect measures, since the child's level is assessed by the parents in comparison with the average level of children of the same age. The meaning of the causal relationship is not clear: access to more hours of inclusion enables children to have a better level in mathematics and, conversely, a very low level in mathematics does not allow children

to be included in a regular class. To explain the difference between French and mathematics, two hypotheses can be posited. The first one has to do with methodology: the two variables indicating the academic levels are correlated with a relatively high correlation. Adding the two variables simultaneously to the regression means that only the dominant variable will remain significant. The second hypothesis is that it is easier to include a child with a low level in French than it is to include one with a low level in mathematics; to verify this hypothesis, it will be necessary, in future studies, to ask parents what subjects their children are included for. These results show that although inclusive education is theoretically for all students regardless of their academic level, in practice, in France, students with disabilities with a low academic level benefit from fewer hours of inclusion than students with a high academic level. Ordinary teachers lack the training and resources to adapt the curriculum to the specific educational needs of their students, and prefer to resort to specialised teaching. According to Puig (2015), all teachers need to be trained in the inclusive education approach, in all subjects.

Finally, the parents' socio-professional category plays an important part in the instructional and inclusion time of children with a disability, in favour of the children of advantaged parents. Currently, inclusion is not at all a given and is sometimes only obtained after an uphill battle that more educated and better informed people are in a better position to win (Szumski and Karwowski 2012). This finding is in line with those of Lui et al. (2015) showing that parents' favourable attitudes towards inclusion increase with their socio-professional category, and is also consistent with the studies conducted on autistic children in France (Rattaz et al. 2020) or in the United States (Kurth, Mastergeorge, and Paschall 2016) and in Poland on children with an intellectual disability (Szumski and Karwowski 2012).

Limitations and Perspectives

The non-representative nature of the sample, socially more advantaged and comprising less single-parent families than the proportion usually observed, constitutes the first limitation to this study. We can also assume that parents who respond to this study are more concerned and favourable to inclusive education than parents who do not respond. To remedy this, studies should be conducted directly in schools by asking teachers to provide information about the amount of instructional and inclusion time, which has never been done so far. Additionally, the analyses we carried out do not inform us about the meaning of the causal relationships, and it would be necessary to conduct longitudinal analyses studying the educational and inclusion pathways over several years. Furthermore, this article only deals with inclusion times and does not look at the quality of the inclusive education. It seems important in future research to add to the measurement of inclusion times an estimate of academic progress, children's well-being at school and their social inclusion.

Beyond these limitations, this article reveals that the inclusion times observed are in line to what teachers and parents express in surveys on their attitudes towards inclusive education. It also confirms with brand-new data that access to school and inclusion is too partial for French children with disabilities, an issue already pointed out in the report of the Special Rapporteur to the UN (United Nations 2019). It is important that France respect its international commitments and make sure that all children with a disability have access to school, and that their education is as inclusive as possible.

Acknowledgements

The authors thank the families who participated in the study.

References

Agran, Martin, Lewis Jackson, Jennifer A. Kurth, Diane Ryndak, Kristin Burnette, Matt Jameson, Alison Zagona, Heather Fitzpatrick, and Michael Wehmeyer. 2020. 'Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors'. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 45 (1): 4–13. doi:10.1177/1540796919878134.

Alghazo, Emad M., and Eman El. Naggar Gaad. 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. doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x.

Balboni, Giulia, and Luigi Pedrabissi. 2000. 'Attitudes of Italian Teachers and Parents toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience'. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35 (2): 148–159.

Cook, Bryan G. 2001. 'A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities'. *The Journal of Special Education* 34 (4): 203–213. doi:10.1177/002246690103400403.

de Boer, Anke, and Vera S. Munde. 2015. 'Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands'. *The Journal of Special Education* 49 (3): 179–187. doi:10.1177/0022466914554297.

de Boer, Anke, Sip Jan Pijl, and Alexander Minnaert. 2010. 'Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature'. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2): 165–181. doi:10.1080/08856251003658694.

Engevik, L.I., K-A.B. Næss, and L. Berntsen. 2018. 'Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome'. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (1): 34–51. doi:10.1080/00313831.2016.1212252.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2020. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report.* J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins. Odense, Denmark.

French Ministry of National Education, ed. 2020. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2020 [Benchmarks and statistical references on education, training and research 2020]*. Paris: DEPP.

Gigante, Julia, and Linda Gilmore. 2018. 'Australian Preservice Teachers' Attitudes and Perceived Efficacy for Teaching in Inclusive Classrooms'. *International Journal of Inclusive Education*, November, 1–10. doi:10.1080/13603116.2018.1545875.

Goodman, Robert. 2001. 'Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire'. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40 (11): 1337–1345. doi:10.1097/00004583-200111000-00015.

Hastings, Richard P., and Suzanna Oakford. 2003. 'Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs'. *Educational Psychology* 23 (1): 87–94. doi:10.1080/01443410303223.

Hehir, Thomas, Todd Grindal, Brian Freeman, Renée Lamoreau, Yolanda Borquaye, and Samantha Burke. 2016. *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. *Abt Associates*. Abt Associates. https://eric.ed.gov/?id=ED596134.

Hind, Kristie, Rebecca Larkin, and Andrew K. Dunn. 2019. 'Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes'. *International Journal of Disability, Development and Education* 66 (4). Routledge: 424–437. doi:10.1080/1034912X.2018.1460462.

Insee. 2020. 'Les Familles En 2020 [Families in 2020]'. https://www.insee.fr/fr/statistiques/5422681#figure1_radio2.

Jury, Mickaël, Anne-Laure Perrin, Caroline Desombre, and Odile Rohmer. 2021. 'Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Impact of Students' Difficulties'. *Research in Autism Spectrum Disorders* 83 (May): 101746. doi:10.1016/j.rasd.2021.101746.

Jury, Mickaël, Anne-Laure Perrin, Odile Rohmer, and Caroline Desombre. 2021. 'Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context'. *Frontiers in Education* 6 (May): 655356. doi:10.3389/feduc.2021.655356.

Kurth, Jennifer A., Andrea L. Ruppar, Samantha Gross Toews, Katie M. McCabe, Jessica A. McQueston, and Russell Johnston. 2019. 'Considerations in Placement Decisions for Students With Extensive Support Needs: An Analysis of LRE Statements'. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, February, 154079691882547. doi:10.1177/1540796918825479.

Kvande, Marianne Nilsen, Jay Belsky, and Lars Wichstrøm. 2018. 'Selection for Special Education Services: The Role of Gender and Socio-Economic Status'. *European Journal of Special Needs Education* 33 (4): 510–524. doi:10.1080/08856257.2017.1373493.

Leyser, Yona, and Rea Kirk. 2004. 'Evaluating Inclusion: An Examination of Parent Views and Factors Influencing Their Perspectives'. *International Journal of Disability, Development and Education* 51 (3): 271–285. doi:10.1080/1034912042000259233.

Lui, Ming, Kenneth Sin, Lan Yang, Chris Forlin, and Fuk-chuen Ho. 2015. 'Knowledge and Perceived Social Norm Predict Parents' Attitudes towards Inclusive Education'. *International Journal of Inclusive Education* 19 (April): 1–16. doi:10.1080/13603116.2015.1037866.

Maguet, Ulla, and Nathalie Panissal. 2019. 'AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ? [Teaching assistants at the service of an inclusive and caring school: what ethical skills?]'. *Pensee plurielle* n° 49 (1): 49–59.

Malinen, O.-P., and H. Savolainen. 2008. 'Inclusion in the East: Chinese Students' Attitudes towards Inclusive Education'. *International Journal of Special Education* 23 (3): 102–110.

Masse, Florence, and Serge Thomazet. 2019. 'Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource. Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ? [Ulis school coordinator: how to practice in the inclusive school as a resource person. What realities? What evolution of professional identity for specialized teacher?]'. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* 86 (2): 225–240. doi:10.3917/nresi.086.0225.

Morningstar, Mary E., Jennifer A. Kurth, and Paul E. Johnson. 2017. 'Examining National Trends in Educational Placements for Students With Significant Disabilities'. *Remedial and Special Education* 38 (1). SAGE Publications Inc: 3–12. doi:10.1177/0741932516678327.

Oh-Young, Conrad, and John Filler. 2015. 'A Meta-Analysis of the Effects of Placement on Academic and Social Skill Outcome Measures of Students with Disabilities'. *Research in Developmental Disabilities* 47 (December): 80–92. doi:10.1016/j.ridd.2015.08.014.

Paseka, Angelika, and Susanne Schwab. 2019. 'Parents' Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching Practices and Resources'. *European Journal of Special Needs Education* 0 (0): 1–19. doi:10.1080/08856257.2019.1665232.

Puig, José. 2015. 'Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? [To become inclusive, do schools still need to specialise teachers?]'. *Contraste* 42 (2): 41. doi:10.3917/cont.042.0041.

Rattaz, Cécile, Kerim Munir, Cécile Michelon, Marie-Christine Picot, and Amaria Baghdadli. 2020. 'School Inclusion in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study'. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50 (2): 455–466. doi:10.1007/s10803-019-04273-w.

Schmidt, Amand F., and Chris Finan. 2018. 'Linear Regression and the Normality Assumption'. *Journal of Clinical Epidemiology* 98 (June). Elsevier: 146–151. doi:10.1016/j.jclinepi.2017.12.006.

Shojaei, Taraneh, Ashley Wazana, Isabelle Pitrou, and Viviane Kovess. 2009. 'The Strengths and Difficulties Questionnaire: Validation Study in French School-Aged Children and Cross-Cultural Comparisons'. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 44 (9): 740–747. doi:10.1007/s00127-008-0489-8.

Szumski, Grzegorz, and Maciej Karwowski. 2012. 'School Achievement of Children with Intellectual Disability: The Role of Socioeconomic Status, Placement, and Parents' Engagement'. *Research in Developmental Disabilities* 33 (5): 1615–1625. doi:10.1016/j.ridd.2012.03.030.

Szumski, Grzegorz, Joanna Smogorzewska, and Maciej Karwowski. 2017. 'Academic Achievement of Students without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms: A Meta-Analysis'. *Educational Research Review* 21 (June): 33–54. doi:10.1016/j.edurev.2017.02.004.

Towle, Patricia O., Karyn Vacanti-Shova, Ann Higgins-D'Alessandro, Ashley Ausikaitis, and Caitlyn Reynolds. 2018. 'A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three Points Time for Three Levels of Outcome Disability'. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 48 (11): 3747–3760. doi:10.1007/s10803-018-3606-x.

UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education : All Means All*. Paris: UNESCO.

United Nations. 2019. 'Visit to France : Report of the Special Rapporteur on the Rights of Persons with Disabilities'. https://digitallibrary.un.org/record/1663797.

Voiseux, Céline, Marie-Hélène Plumet, and Émilie Cappe. 2019. 'Attentes, besoins et perceptions des parents et des professionnels [Expectations, needs and perceptions of parents and professionals]'. *La nouvelle revue - Education et societe inclusives* N° 86 (2): 241–261.

Wickers, Olivier, François Chieze, Jean-Louis Daumas, Jean-Pierre Delaubier, Gilles Pétreault, and Martine Caraglio. 2014. *Les Unités d'enseignement Dans Les Établissements Médico-Sociaux et de Santé [Teaching Units in Medical and Health Establishments]*. Paris: Education nationale.

Yada, Akie, and Hannu Savolainen. 2019. 'Japanese and Finnish Teachers' Perceptions and Self-Efficacy in Inclusive Education'. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (S1): 60–72. doi:10.1111/1471-3802.12478.

Yada, Akie, Asko Tolvanen, Olli-Pekka Malinen, Kyoko Imai-Matsumura, Hiroshi Shimada, Rihei Koike, and Hannu Savolainen. 2019. 'Teachers' Self-Efficacy and the Sources of Efficacy: A Cross-Cultural Investigation in Japan and Finland'. *Teaching and Teacher Education* 81 (May): 13–24. doi:10.1016/j.tate.2019.01.014.

3.4. **Article 3 :** Bien-être subjectif et inclusion sociale des élèves en situation de handicap à l'école selon leurs parents

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2023, soumis). Subjective well-being and social inclusion of children with disabilities at school according to their parents.

3.4.1. En français

3. 4. 1. 1. Objectif et motivation

L'éducation inclusive ne consiste pas seulement à placer les enfants en situation de handicap avec leurs pairs sans handicap, il est nécessaire aussi de s'assurer de leur bien-être et de leur inclusion sociale à l'école (European Agency for Development in Special Needs Education, 2015). L'objectif de cet article est de mesurer le bien-être émotionnel et l'inclusion sociale des élèves en situation de handicap à l'école. Ensuite, il s'agit d'analyser comment la qualité des relations parent-enseignant et la mise en place d'adaptation par les enseignants peut améliorer la qualité de l'inclusion.

3. 4. 1. 2. Description de l'étude

Cet article interroge les parents d'enfants en situation de handicap scolarisés en école ordinaire (n = 491). Il s'agit pour partie des mêmes parents que dans l'article 2. Ici seuls les enfants scolarisés en école ordinaire sont concernés ce qui explique l'effectif plus réduit. Comme dans l'article 2, les parents se sont inscrits en T0, et sont interrogés en T1, ceci pour l'année 2020 et 2021 (voir Figure 7). Les questionnaires proposés aux parents sont le questionnaire PIQ dans sa version destinée aux parents ainsi que d'autres questionnaires relatifs au harcèlement, à la qualité des relations parent-enseignant à la mise en place d'adaptations. Les variations du bien-être et de l'inclusion sociale sont étudiées grâce à des régressions linaires multiples avec dans un premier modèle l'âge, le sexe, la catégorie socio professionnelle des parents, le type de handicap, le soutien reçu et le niveau académique. Dans un second modèle, les variables relatives à la qualité de la communication avec l'enseignant, au niveau de formation de l'enseignant ainsi qu'aux adaptations mises en place sont ajoutées.

3. 4. 1. 3. Résultats et discussion

Les analyses (présentées de façon synthétique dans la Figure 9) montrent d'une part que le bien-être est différent suivant la nature du handicap de l'enfant, les enfants avec déficience intellectuelle ou troubles moteurs sont plus heureux à l'école que les enfants avec autisme, troubles dys ou trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité. Le bien-être émotionnel diminue avec l'âge, mais il ne dépend pas significativement du sexe, du niveau académique de l'enfant et de son origine sociale. Cette observation est opposée aux résultats de Loft et Waldfogel (2021) pour les enfants sans handicap, l'étude montrait une influence du statut socio-économique parental sur le bien-être psychologique, la satisfaction vis-à-vis de l'école et le bien-être social, avec des enfants des classes plus favorisées plus heureux à l'école et mieux inclus socialement. L'inclusion sociale dépend aussi du handicap de l'enfant, elle est plus difficile pour les enfants avec autisme ou trouble de l'attention, elle diminue légèrement avec l'âge, ne dépend pas de l'origine sociale et n'est pas liée au niveau académique de l'enfant. D'autre part, le bien-être et l'inclusion sociale peuvent être améliorés de façon significative lorsque de bonnes conditions sont réunies à l'école. Plus la qualité de la relation parent-professeur est bonne, meilleurs sont le bien-être et l'inclusion sociale, de même une grande satisfaction vis-à-vis des aménagements scolaires proposés est associée à un bien-être plus élevé et à une meilleure inclusion sociale. Ceci rejoint l'étude de Dawson et Wymbs (2016) sur l'importance d'une bonne qualité des

relations entre parents et enseignants pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Les documents supplémentaires relatifs à l'article 1 sont proposé dans l'Annexe 2.

	Bien être émotionnel	Inclusion sociale	Inclusion académique
Catégorie socio-professionnelle	x	x	x
Genre de l'enfant	x	x	x
Age de l'enfant	- - -	-	- -
Type de handicap	+++	+++	+++
Niveau académique	x	x	+++
Soutien disponible	x	x	-
Communication avec l'enseignant	+	+++	x
Formation de l'enseignant	x	x	x
Adaptations	+++	++	++

Figure 9 Synthèse des résultats de l'article 3. En vert (+) les variables ayant un lien positif avec le bien-être émotionnel, l'inclusion sociale et/ou l'inclusion académique en rose (-) les variables ayant un lien négatif, en grisé (x) les variables non liées significativement. Pour des résultats détaillés, consulter l'article (+ <p.05, ++ p<.01, +++ p<.001).

3.4.2. Article en anglais

Subjective Well-being and Social Inclusion of Students with a Disability at School According to their Parents

Inclusive education does not only consist in placing children with a disability in a classroom with their non-disabled peers, but also means ensuring their well-being and their social inclusion at school. In this study conducted in France, 491 parents of children with a disability aged 3 to 18 and enrolled in ordinary schools, assessed the emotional well-being and social inclusion of their children. Regression analyses show that these two variables depend on the nature of the child's disability and decrease with age but do not significantly depend on gender, social background or academic level. Furthermore, well-being and social inclusion can be significantly improved when the quality of the parent-teacher relationship and school accommodations are satisfying.

Keywords: inclusive education, well-being, social inclusion, special education needs, parent-teacher relationships, school accommodations

Introduction

Offering quality inclusive education to all children is the 4th sustainable development goal of the United Nations for 2030 (United Nations, 2015). For children with a disability, inclusive education consists in sharing school time with non-disabled peers but, as Pjil (2007) writes, this is the lowest level of inclusion. It is not enough to make inclusion a success: other variables such as well-being, school satisfaction, social inclusion, academic progress and post-school achievements must also be considered (European Agency for Development in Special Needs Education, 2015). In this article, we will study emotional well-being and social inclusion as they are perceived by parents of children with a disability, then we will see how good parents-teachers relationships and satisfying school accommodations can improve inclusion at school.

Well-being and Social Inclusion of Children with a Disability at School

Numerous studies focus on children's subjective well-being at school, assessed with the help of scales questioning their emotional and social well-being. For non-disabled children, the studies show that girls are slightly happier at school (Guillemot & Hessels, 2021; Knickenberg et al., 2022; Liu et al., 2016) and that subjective well-being decreases with age (Randolph et al., 2010), more particularly at the end of primary school or by the age of 11-12 (González-Carrasco et al., 2017). Regarding the influence of parents' socio-economic status, Loft and Waldfogel (2021)'s study conducted in Danemark indicates that children whose parents have a higher economic status are more satisfied with school and have a higher level of psychological and social well-being. This result was obtained after controlling the effect of other variables such as having an immigrant background, the child's age and the mother's age at the birth of the child. The link between subjective well-being and academic success is an interdependent relationship: a higher level of well-being fosters a greater academic success, and academic success results in a higher level of well-being at school (Ben-Aryeh et al., 2014; Crede et al., 2015; Lyons & Huebner, 2016). Some studies suggest that the level of emotional well-being at school

of children with special educational needs is lower than that of children without special educational needs (Goldan et al., 2022; McCoy & Banks, 2012; Skrzypiec et al., 2016; Stiefel et al., 2018), others state that there is no difference, for example for children with learning disabilities (McCullough & Huebner, 2003) or special educational needs (Schwab et al., 2020; Venetz et al., 2019; Zurbriggen et al., 2018), including after controlling social and personal variables (Gaspar et al., 2016). Regarding social inclusion, some studies show that it is lower for children with special educational needs (Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2009; Schwab, 2015), others state that there is no difference (Avramidis et al., 2018). In a comparative study conducted in Germany and Saudi Arabia, no difference was found in the social and emotional domains between children with special educational needs and without. The only difference lies in the domain of academic self-concept, i.e. related to the students' beliefs regarding their academic performance. It is lower for students with special educational needs in both countries (Alnahdi & Schwab, 2020), and the same result has been obtained in a study conducted in France (Guillemot & Hessels, 2021). The cited studies have been conducted directly in classrooms with students with or without special educational needs. In other, less numerous research studies, parents have been interviewed about the well-being or social inclusion of their child at school, either to complement their child's answers (Schwab et al., 2020) or by themselves (Paccaud et al., 2021). Parents and children's answers are significantly and positively correlated (Schwab et al., 2020). Furthermore, for children with special educational needs, the parents' answers are more negative than their children's, especially for social relationships (Schwab et al., 2016). This result confirms those of studies examining interactions between students, which indicate that children with special educational needs have fewer friends and are less popular in class (Avramidis, 2013; Koster et al., 2009). Some authors infer from this that students with special educational needs tend to overestimate their social inclusion when answering questionnaires, for the sake of social desirability and to maintain their image (Koster et al., 2010; Schwab et al., 2016). Thus, the parents' answers contribute important information, correlated with the children's answers. They are complementary but not interchangeable.

Importance of Parent-teacher Relationships, Teachers Training and School Accommodations

A good relationship between school and parents is associated with a greater academic success (Hampden-Thompson & Galindo, 2017) and less behavioral problems (Dawson & Wymbs, 2016). A Swiss study interviewed students' parents (N = 1275) about their satisfaction with school. It shows that a high level of satisfaction with school is associated with a high level of subjective well-being in children and to a good collaboration between parents and teachers, for children with special educational needs as well as for children with no special needs (Paccaud et al., 2021). Collaboration implies good communication, mutual trust and the acknowledgement of each party's expertise. In an international review of 18 studies conducted between 1980 and 2000, Cox (2005) highlights the positive impact of interventions that foster school-home collaboration on students' academic performances and behavior. In the case of children with a low academic level, a longitudinal study conducted by Hughes and Kwok (2007) with 443 American children over two years, draws the conclusion that the quality of parent-teacher relationships has an effect on children's academic progress and on their involvement in class, i.e. their efforts, attention, perseverance and cooperation in the classroom. The quality of parent-teacher relationships is assessed by teachers with the help of a scale designed for this study, which uses items from the *Parent Teacher Involvment Questionnaire* (PTIQ) in its version intended for teachers (Kohl et al., 2000). For the parents of children with special educational needs interviewed in

a focus group, efficient communication is essential, i.e. a true partnership, shared resources and mutual respect (West & Pirtle, 2014).

The importance of teacher training for the success of inclusive education has been highlighted several times, such as in the UNESCO (2020) report entitled "Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students" asking for all teachers to be prepared to teach all students. This topic has also been mentioned in West et Pirtle's study (2014). Parents of children with special educational needs participating in focus groups evoke the necessity for teachers to be adequately trained and in particular to be able to adapt the curriculum and differentiate instructions. Lidström et al. (2020) point out the importance of recognizing the need for individual adaptations and for offering appropriate accommodations for each student. In a study conducted in Sweden, only 25% of secondary school students were satisfied with the accommodations offered (Yngve et al., 2019). To support the schooling of students with special educational needs, it is possible to rely on teaching assistants. Some studies show that this practice has a rather negative effect on academic success, which can be partly explained by the assistants' insufficient training (Blatchford et al., 2012). Conversely, the presence of an assistant with proper training and supervision who can apply practices based on research has positive effects on academic performance as well as on social and behavioral problems (Sharma & Salend, 2016). From the students' point of view, teaching assistants can facilitate social interactions but a constant presence can isolate the student (Sharma & Salend, 2016). For students with severe cognitive disabilities, teaching assistants can play an important role in initiating or responding to interactions with non-disabled children (Haakma et al., 2021). The emotional well-being and social inclusion of children with a disability have already been studied in various countries using two different comparative approaches: either by comparing them with non-disabled children in ordinary schools, or by comparing children with a disability enrolled in ordinary schools with other children with a disability enrolled in non-inclusive schools. The studies we know about focus either on children with special educational needs without any more precisions (Paccaud et al., 2021), or on a certain type of special educational needs, for example children with autism (Arias et al., 2018) or learning disabilities (Skrzypiec et al., 2016).

The Present Study

Our study focuses on children with a disability enrolled in an ordinary school. Since there are few of them in each class, it is difficult to interview them individually without stigmatizing them, and it is complicated to conduct a study in a very large number of classes in order to obtain an adequately sized sample. For these reasons, our study is based on interviews with parents of children with a disability. Given that the factors that influence the well-being and social inclusion of children with a disability have not been widely studied, our research will pay particular attention to those factors. In the first phase, we will assess the influence of different factors linked to the children, and in the second phase, we will examine what factors linked to school can improve those children's well-being and social inclusion. We will use the French version for parents of a perceptions of inclusion questionnaire (PIQ; Venetz et al., 2015). We will verify the factorial validity of this version beforehand. We will answer the following research questions:

- Do well-being and social inclusion depend on the type of disability, age, social background, gender or academic level? The studies that have been previously conducted with non-disabled children allow us to posit the hypotheses that the older the child grows, the more their

subjective well-being decreases (Randolph et al., 2010), that girls are happier than boys at school (Guillemot & Hessels, 2021; Knickenberg et al., 2022; Liu et al., 2016) and that children who are more academically successful are more satisfied with their school life (Lyons & Huebner, 2016). Furthermore, children with a privileged socio-economic background appear to have a higher level of subjective well-being at school than students with a less privileged background (Loft & Waldfogel, 2021). All those results have been obtained with non-disabled children and remain to be confirmed in children with a disability, while taking into account the effect of the nature of the disability.

- The second research question aims at understanding to what extent, after controlling the other variables, well-being and social inclusion can be improved thanks to good parents-teacher relationships, satisfying school accommodations, high-level teacher training and the implementation of inclusive practices or individual help. We suppose that with good parent-teacher relationships and satisfying accommodations, students' well-being and social inclusion will improve (Lidström et al., 2020; West & Pirtle, 2014). As for the effect of individual help, the results are sometimes contradictory, with positive effects (Haakma et al., 2021) or negative ones (Blatchford et al., 2012). Furthermore, to our knowledge, none of these results links teachers' level of training with the well-being of students with a disability.

Methods

Participants and Procedure

Our study was conducted with 491 children with a disability enrolled in an ordinary school. Information about their schooling was obtained indirectly thanks to their parents, who were recruited via social media and organizations of parents of children with a disability. First, the parent volunteers were asked to register then they received a link to access and fill out the questionnaires. The first page of the questionnaire described the study and explicitly asked for the parents' consent. The data collection took place in November 2020 and November 2021. The parents' mean age is 41.6 years (SD = 6.15) and the vast majority of them are mothers (97%). The children are aged between 3 and 18 with a mean age of 10.2 years (SD = 3.35) and 74% of them are boys. All the children included in the study have been officially recognized as having a disability. Children waiting for an official recognition of their disability or who simply had special educational needs without being officially recognized has having a disability were not included in the study.

Measures

Variables Related to the Parent and the Child

The questions concerning the parents relate to their age, gender and socio-professional category. Knowing their profession enables us to distribute them into one of the four socio-professional categories generally used in national education statistics (Merle, 2013). The questions concerning the child are demographic and related to their disability. We collected their age and gender, the nature of their main disability and the year of the official recognition of their disability. Twelve categories of disability were proposed; later on, the categories with the smallest numbers of children (vision and hearing impairments, psychic disorders, speech and language disorders and other disorders) were grouped together into a single category named "Others". Finally, the various types of disabilities were distributed into 7 categories: Intellectual disability (ID), autism spectrum disorders, motor disability,

attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), DYS- disorders (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and dyspraxia), multiple (several) disabilities and other disabilities. Additionally, the parents were asked to assess their child's academic level in French and Mathematics in comparison with children their age on a 5-point Likert scale ranging from "Far below" (1) to "Far above" (5). Since the academic levels in French and Mathematics are strongly correlated, ($r = .50$, $p < .001$), we decided to keep only the mean of the two scores for the remainder of the study. The distribution according to the type of disability, socio-professional category and year of collection is presented in Table 1.

Table 1 Descriptive statistics of the sample and PIQ subscales means according to the modalities of the variables (n = 491)

Variable		n (%)	PIQ emotional: m (sd)	PIQ social: m (sd)	PIQ academic: m (sd)
Year					
	2020	346 (70%)	2.83 (0.83)	2.67 (0.69)	2.17 (0.73)
	2021	145 (30%)	2.62 (0.84)	2.45 (0.77)	2.23 (0.75)
Child Gender					
	Girl	128 (26%)	2.94 (0.86)	2.74 (0.75)	2.05 (0.76)
	Boy	363 (74%)	2.71 (0.83)	2.56 (0.71)	2.24 (0.72)
SPC					
	H. advantaged	121 (25%)	2.76 (0.83)	2.59 (0.71)	2.23 (0.75)
	Advantaged	122 (25%)	2.86 (0.84)	2.73 (0.70)	2.23 (0.79)
	Middle	103 (21%)	2.71 (0.85)	2.55 (0.76)	2.19 (0.64)
	Disadvantaged	145 (30%)	2.74 (0.85)	2.55 (0.73)	2.13 (0.73)
Disability Type					
	ID	46 (9%)	3.49 (0.56)	3.00 (0.66)	1.79 (0.57)
	Other	51 (10%)	2.90 (0.81)	2.65 (0.77)	2.09 (0.71)
	Autism	165 (34%)	2.66 (0.86)	2.40 (0.67)	2.27 (0.74)
	Several	88 (18%)	2.86 (0.75)	2.69 (0.68)	2.04 (0.74)
	Motor	22 (4%)	3.20 (0.85)	3.10 (0.59)	2.92 (0.82)
	ADHD	49 (10%)	2.42 (0.75)	2.43 (0.72)	2.27 (0.64)
	DYS	70 (14%)	2.44 (0.77)	2.66 (0.76)	2.25 (0.65)
Support					
	No	68 (14%)	2.44 (0.80)	2.47 (0.67)	2.47 (0.72)
	Teacher Assistant	294 (60%)	2.78 (0.85)	2.64 (0.73)	2.22 (0.76)
	Inclusion Class	129 (26%)	2.91 (0.79)	2.58 (0.73)	1.97 (0.62)
Total					
		491 (100%)	2.77 (0.84)	2.60 (0.72)	2.19 (0.73)

Variables Related to Subjective Well-Being, Social Inclusion and Academic Level

The parents filled out the *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ; Venetz et al., 2015). This questionnaire comprises 12 statements distributed into three subscales. The first one concerns emotional well-being at school (e.g. "My child enjoys going to school"), the second one is related to social inclusion (e.g. "My child has a lot of friends in his/her class") and the third one to academic self-concept (e.g. "My child is a fast learner.") The parents choose their answer on a 4-point Likert scale from "Not at all true" (1) to "Completely true" (4). A mean score is calculated for each subscale; the higher the score, the better inclusion is in this domain. When parents fill out the questionnaire, it measures their perception of these three dimensions of inclusion. The student version of the scale has been validated in French by Guillemot and Hessels (2021). The parent version has not yet been

validated in French, but a study conducted with German-speaking parents highlights good psychometric properties and a convergent validity between the students' answers and their parents' (Schwab et al., 2020). In our study, confirmatory factor analyses show a good adequacy of the three-factor structure (χ^2 (51) = 141.9, p < .001; RMSEA=.06, CI95% = [.048, .072]; CFI=.97; TLI = .96). Internal consistency coefficients (Cronbach's alphas) are satisfying, ranging between .8 and .9 (see Table 2).

Variables Related to School

Parent-teacher Relationships

The Parent-Teacher Relationship subscale of the *Parent Teacher Involvement Questionnaire* (PTIQ; Kohl et al., 2000) is used for measuring the satisfaction of parents regarding their relationship with their child's teacher. This scale comprises 6 statements with which the parent indicates their degree of agreement on a 5-point Linkert scale from "Completely disagree" (1) to "Completely agree" (5). For example, "My child's teacher pays attention to my suggestions". The mean score of the 6 items is calculated: the higher it is, the better the relationships between parents and teacher are. In our study, the internal consistency coefficient (Cronbach's α) is .94 which is very satisfying.

Perception of Accommodations

The participants were asked three questions about school accommodations, the answers were given on a 5-point Likert scale ranging from "Not at all satisfied" (1) to "Completely satisfied" (5). The first question concerns material accommodations (accessibility, furniture, equipment, computer), the second one concerns human support (number of hours allocated, assistants' level of training), and the third one assesses educational accommodations (adapted examinations, differentiated learning). The parent can also answer that their child is not concerned by a certain type of accommodation. A mean score was calculated for the items that had been answered. The higher the score, the more satisfied the parent is with the accommodations. The internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) for this scale is 0.72, which is satisfying.

Enrolment in an Inclusion Class and Presence of a Special Needs Teaching Assistant (AESH)

The parent indicates whether the child benefits from an enrolment in ULIS (Localized Unit for School Inclusion), a system that supports inclusion. In this case, the child spends part of their class hours in an ordinary classroom and the other part in a small group in an inclusion class with a specialized teacher and a Special Needs Teaching Assistant (AESH) working collectively with the group. If the child does not benefit from an enrolment in ULIS, they are schooled full-time in an ordinary classroom. In this case, the parent specifies whether they benefit from the help of an AESH. This help can be individual (the AESH assists the child individually during a given number of schooling hours) or mutualized (the AESH assists several children concurrently). In the French education system, AESH are teaching assistants who support the child in addition to the teacher in the classroom. To apply for this position, the baccalauréat (A levels/High school diploma) or an equivalent degree is required. The "support" variable analyzed in the study thus has three modalities: support provided by a specialized teacher (assisted by an AESH), support provided by an AESH, or no specific support. In our sample 26% of the children are enrolled in an inclusion class (ULIS-type system) with a specialized teacher and 60% of the children benefit from the help of an AESH in an ordinary classroom (See Table 1).

Estimated Level of Training of the Teacher with regard to the Child's Disability

The parent indicates what they think of the teacher's (or teachers when the child has several) level of training with regard to the child's specific type of disability. The answers are given on a 5-point Likert scale ranging from "Not at all satisfying" (1) to "Completely satisfying" (5).

Statistical Treatments

First, we conducted one-factor analyses of variance to examine the effect of each factor individually. These analyses are not sufficient because they do not allow us to control the effect of the various factors. We thus conducted multiple linear regressions for the 3 subscales of the PIQ questionnaire by adding two blocks of variables successively and used a Fisher's test for nested models to test the significance of the addition of the second block. In order to carry on multiple regressions, we conducted an a priori power analysis that allowed us to estimate the size of sample necessary to detect an effect superior to a R^2 = 10% with 95% power and an α risk of 5%, knowing that the number of degrees of freedom equals 18 (5 quantitative predictors and 13 degrees for the 6 qualitative predictors). The G*Power software calculated a minimum number of 133 participants which was easily reached in our study (Faul et al., 2009). Finally, we validated the model by looking for outliers and leverage points and observing the quantile-quantile plot to verify the normality of residuals (Aguinis et al., 2013). We examined the potential multicollinearity problems by calculating the variance inflation factor for each variable (Fox & Monette, 1992).

Results

Descriptive Statistics, Univariate Analysis of Variance and Correlations

The raw data and the description of the variables are available at the following address: https://osf.io/avnsf/. The descriptive statistics of the sample and the global means of the PIQ variables are presented in Table 2. The means are above the midpoint of the scale for the emotional and social subscales, indicating that on average, the children are – according to their parents – rather happy at school and well integrated socially. Conversely, for the academic subscale, the mean is below the midpoint of the scale, which means that, on average, the parents consider that their child's academic level is low. For the parent-teacher subscale, the mean is above the midpoint of the scale, which shows that the parents have satisfying relationships with the teachers. However the parents judge the teachers' level of training with regard to their child's disability rather negatively, with a mean below the midpoint of the scale, situated between "Not very satisfying" and "Moderately satisfying". The means of the PIQ subscales regarding the qualitative variables (gender of the child, type of disability, support, socio-professional category of the parents and year of data collection) are presented in Table 1. The univariate analysis of variance tests are significant for the gender of the child, the type of disability and the presence of support (inclusion class and/or AESH). They are not significant for the socio-professional category and the year of data collection. These univariate analyses do not allow us to take into account all of the factors, it is necessary to study them jointly thanks to a multiple linear regression as we will see below. The correlations between the three PIQ subscales and the other variables are presented in Table 2. The PIQ-emotional and PIQ-social subscales scores are correlated with each other ($r = 0.43$, $p < .001$), but they are not correlated with the PIQ-academic subscale. The PIQ-emotional subscale is most correlated with the variables related to teachers (level of training, relationships and accommodations). The PIQ-social subscale is correlated with accommodations and

relationships but less strongly so with the teachers' level of training. The PIQ-academic subscale is very strongly correlated with the academic level assessed by parents (r = .67, p < .001) and significantly correlated with the satisfaction with school accommodations (r = .22, p < .001).

Table 2 Means, standard deviations, Cronbach's alphas (if available) and correlation matrix (n = 491)

Variable	*M*	*SD*	α	1	2	3
1. PIQ_Emotional	2.77	0.84	.90			
2. PIQ_Social	2.60	0.72	.84	.43***		
3. PIQ_Academic	2.19	0.73	.80	.08	.05	
4. Child Age	10.25	3.35	-	-.30***	-.16***	.09
5. Academic_Level	2.38	1.15	-	-.14**	-.07	.67***
6. PT Relationships	3.58	1.05	.94	.33***	.28***	.08
7. Teacher Training	2.43	1.27	-	.25***	.15**	.09*
8. Accommodations	3.16	1.07	.71	.30***	.25***	.22***

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

PIQ Subscales According to the Variables Related to Children and the Variables Related to Teachers

We conducted the same linear regressions for the three subscales. We started with a first block of variables including the year of data collection, the age of the child, the gender of the child, the socio-professional category of the parents, the child's type of disability and their academic level. This first model (M0) is significant for the three PIQ subscales and explains 18.9% of the variations for PIQ-emotional, 13% for PIQ-social and 47.9% for PIQ-academic (see Table 3). As a second step, we added four variables related to school: quality of teacher-parent relationships, satisfaction with school accommodations, estimated level of teacher training and human support provided (either in an inclusion class with a specialized teacher and the mutualized help of an AESH, an AESH only, or no additional kind of human support). The three new M1 models are significantly better than the M0 models. The gain for explaining the PIQ subscales differs according to the scale: it is of 9.2% for PIQ-emotional, 6.6% for PIQ-social and only 2.3% for PIQ-academic (see Table 3).

Table 3 R^2 and ΔR^2 for the M0 and M1models

	PIQ-emotional		PIQ-social		PIQ-academic	
	R^2	ΔR^2	R^2	ΔR^2	R^2	ΔR^2
M0 :	.189***		.130***		.479***	
M1 :	.281***	.092***	.196***	.066***	.502***	.023**

*Note *** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05.*
M0: model with year, age, child gender, SPC, disability type, academic level
M1: model with M0 variables and parent-teacher relationships, accommodation, teacher training and support.

Table 4 presents the coefficients of the three regressions with Model 1. Regarding the year of data collection, no significant difference can be found for the emotional and academic subscales, but a slight significant decrease can be observed for the social subscale. The various PIQ subscales show a significant decrease as the children grow older, in particular the emotional subscale with a decrease of 0.05 points per year. The various subscales' scores do not depend on the gender of the child or the

parents' socio-professional category. The subscales' scores are significantly related to the child's type of disability, particularly in the emotional domain in which the children with ID or motor disabilities have a significantly higher level of well-being than those with autism, ADHD or DYS- disorders. In the social domain, the children with autism or ADHD have a lower level of social inclusion. For the academic subscale, the students with motor disabilities have higher scores than the others. The differences depending on the type of disability are confirmed by the post-hoc Tukey tests and the two-by-two comparison of the types of disability. The results can be seen on Figure 1. The children's emotional well-being and social inclusion do not depend on their academic level, whereas the academic subscale is closely related to the parents' assessment of their children's academic level in French and Mathematics.

Table 4 Regression results for PIQ subscales (detailed tables are in the supplementary material)

	PIQ-Emotional	PIQ-Social	PIQ-Academic
(Intercept)	**3.01** ***	**2.43** ***	**1.21** ***
Year 2021	-0.08	**-0.15** *	-0.03
Child Age	**-0.05** ***	**-0.02** *	**-0.03** **
Child Gender			
Boy-Girl	-0.04	-0.07	0.07
SPC			
Advantaged-H Advantaged	0.01	0.06	0.02
Middle-H Advantaged	-0.08	-0.03	-0.02
Disadvantaged-H Advantaged	-0.03	-0.00	-0.09
Disability			
Other-ID	**-0.37** *	-0.17	0.01
Autism-ID	**-0.62** ***	**-0.44** ***	0.11
Several-ID	**-0.49** ***	-0.20	0.03
Motor-ID	-0.17	0.17	**0.43** **
ADHD-ID	**-0.76** ***	**-0.36** *	0.07
DYS-ID	**-0.64** ***	-0.07	0.14
Academic Level	-0.02	-0.01	**0.42** ***
Support			
Teacher Assistant-No	0.04	0.10	**-0.19** *
Inclusion Class-No	0.18	0.08	-0.12
PT Relationships	**0.10** *	**0.13** ***	0.00
Teacher Training	0.01	-0.05	0.02
Accommodations	**0.16** ***	**0.10** **	**0.08** ***
R squared	0.28	0.20	0.50
F(18,472)	10.27	6.41	26.44
P value	< .001	< .001	< .001

**** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05.*

For the variables related to school, the regression indicates that the presence of human support (specialised teacher or AESH) is not linked to a difference in well-being or social inclusion. However, the presence of an AESH is associated to a lower academic level. The quality of the parents-teacher relationships and the satisfaction with school accommodations are positively related to the emotional well-being score and the social inclusion score. The "satisfaction with school accommodations" variable is significantly related to the academic subscale score, whereas the "quality of parents-teacher relationships" variable is not significantly linked to this score. The teacher's level of training estimated by parents is not significantly related to any of the three scores.

To validate the models, we looked for outliers and leverage points (Aguinis et al., 2013). We found two outliers for the emotional subscale, none for the social subscale and three for the academic subscale. These outliers do not correspond to the same individuals and the observation of the data indicates that they are not the result of a data-capture error, they were thus kept in. To identify leverage points, we calculated Cook's Distance. There are no points for which it is superior to 5, thus there are no leverage points. Finally, we estimated the Global Variance Inflation Factor (GVIF) in order to detect multicollinearity problems in the regression. None of the variables in each of the three regressions has a GVIF superior to 3, thus there are no multicollinearity problems (Fox & Monette, 1992). The observation of the quantile-quantile plot and the histogram of residuals show a good adequacy with the standard model.

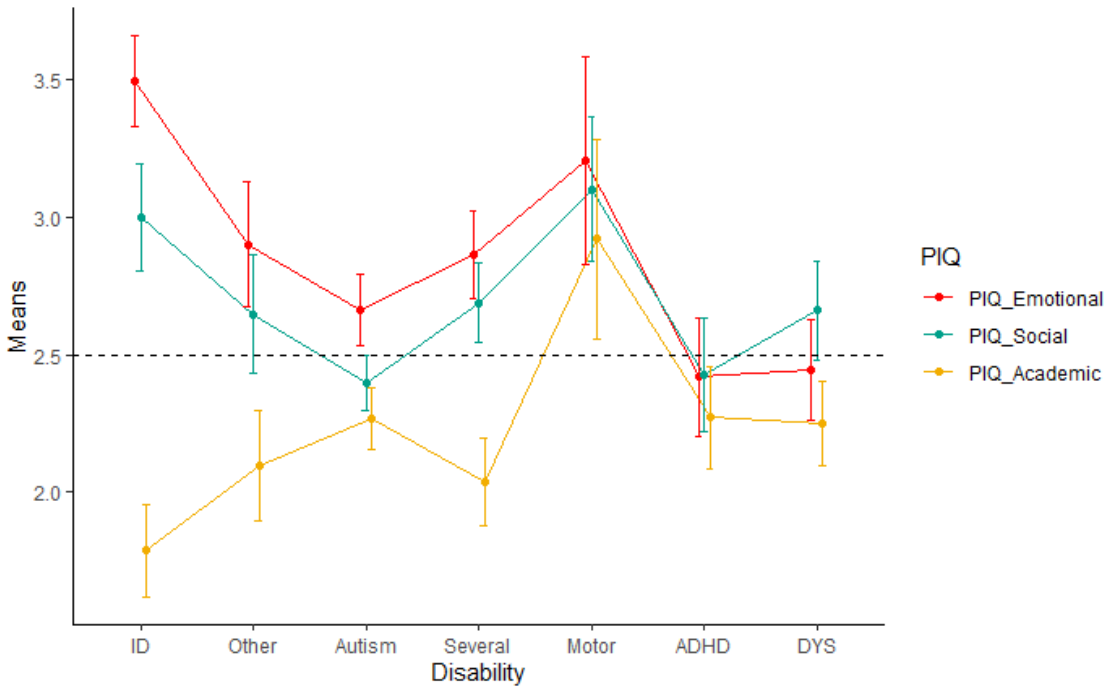


Figure 1 Means and 95% CI for PIQ subscales by disability, in dashes the midpoint of the scale

Discussion

The first goal of this study is to measure the well-being, social inclusion and academic inclusion of students with a disability. These measures have been obtained with the help of the PIQ questionnaire filled out by parents of children with a disability. The second goal is to understand the variation of these measures according to different factors related to the students: their gender, age, disability, their parents' socio-professional category and some factors related to their schooling: the support they benefit from, the educational accommodations, the teacher's training and the quality of parent-teacher relationships.

Psychometric Qualities of the PIQ

Before discussing research hypotheses, we must make a methodological remark. The PIQ questionnaire used by French parents of children with a disability has good psychometric properties.

Its three-factor structure was confirmed in our study and its internal consistency is satisfying. This is in keeping with the conclusions of Schwab, Zurbriggen and Venetz (2020) in their study conducted with parents of children with and without special educational needs in Austria with the German version of the questionnaire. Furthermore, in our study, we observed a strong correlation between the subscale of academic self-concept measured by parents and the assessment of academic results by parents. This had been highlighted in the conclusions of Schwab, Zurbriggen, and Venetz (2020) which indicated that when this subscale of the questionnaire was filled out by parents or teachers, it assessed the children's academic performance. We will thus speak from now on of perceived academic level or academic inclusion for this PIQ subscale, instead of academic self-concept.

Well-Being, Social Inclusion, Academic Inclusion

The average emotional well-being and social inclusion of children with a disability assessed by their parents are globally above the midpoint of the scale, meaning that the parents think their children are rather happy at school and well socially included. However, the average academic inclusion level is below the midpoint of the scale, indicating that the parents perceive their children as being academically challenged. These results are consistent with those obtained by Rotsika et al. (2011) with parents of children with specific learning disabilities. The authors mention high scores for the questionnaire about emotional well-being and social inclusion and a lower score for the "school" part of the questionnaire. These results are based on the means obtained for all the participants in our study; the levels of well-being, social inclusion, and academic inclusion differ a lot from one child to another. The children's individual characteristics are a factor that can explain a large part of those differences. For children with the same characteristics, well-being and social inclusion also depend on the quality of relationships with school, the teachers' level of training and the level of satisfaction with school accommodations.

Importance of the Variables Related to the Child

No difference of well-being, social or academic inclusion can be observed depending on the child's gender, which contradicts the results obtained with the same questionnaire with non-disabled children, where girls were shown to have a higher level of emotional well-being at school (Guillemot & Hessels, 2021; Knickenberg et al., 2022), or with other questionnaires (Liu et al., 2016). This lack of effect could be explained by the fact that in our study, it is the parents who make the assessments, not the children themselves. The effect of the child's gender in measures provided by parents (proxy report) has been little studied. Paccaud et al. (2021) do not take this variable into account in their analysis, and in earlier studies, e.g. Papadopoulou et al. (2017)'s study about children's quality of life assessed by their parents, no difference depending on gender had been observed.

Well-being, social inclusion and academic inclusion are significantly related to age: the older children grow, the more their emotional well-being and, to a lesser extent, their social and academic inclusion decreases. Regarding emotional well-being, this link had already been shown by Liu et al. (2016) for non-disabled primary school students, whose quality of life deteriorated by the end of primary school, or González-Carrasco et al. (2017) in a study both cross-sectional and longitudinal conducted with non-disabled adolescents aged 10 to 15. Identical results can thus be obtained for children with a disability when their well-being at school is assessed by their parents. The academic level perceived by parents

gets lower with age; this can be due to the fact that the children's cognitive difficulties get more pronounced as they grow older, and the gap between them and other children their age widens.

We did not find any significant difference in emotional well-being, social inclusion and academic inclusion according to the parents' socio-professional category. This observation is in contradiction with Loft et Waldfogel (2021)'s results obtained with non-disabled children: their study showed an influence of parental socio-economic status on the children's psychological well-being, satisfaction with school and social well-being: children with more an advantaged socio-economic background were happier at school and better socially included. This difference in results can have two origins: the fact that the present study was conducted with children with a disability and/or the fact that the assessments were made by parents and not children themselves.

The levels of well-being depend on the type of disability; children with ID and motor disabilities have a higher level of well-being whereas children with DYS-disorders, autism or ADHD have lower levels of well-being. These differences are consistent with the results found with children with autism, who have a lower quality of life than children without autism; the differences are accentuated when the autistic traits are more pronounced and executive functions are poor (de Vries & Geurts, 2015). The major differences found between children with ID and children with autism can seem to partially contradict the results obtained in the study conducted in Spain by Arias et al. (2018), concluding that there is no difference between children with ID and children with ID plus autism on the scale of emotional well-being, after controlling the level of severity of the disability. The low level of well-being of children with learning disabilities is also mentioned in Skrzypiec et al. (2016)'s study, in which children self-report their disability and assess their well-being. The students with special educational needs – mainly students with learning disabilities – feel less fulfilled than students without special needs. Our results are consistent with those of Tiikkaja and Tindberg (2021) in Sweden, showing that children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) have a lower level of well-being compared with other types of disabilities. These differences are not easy to analyze; children with motor disabilities or ID seem to be the happiest; their disability is more visible than those of children with DYS- or attention disorders, so they receive more help at school (inclusive structures, human support). For children with an intellectual disability, we can posit the hypothesis that the pressure to reach the academic level of non-disabled students is less strong than for children with DYS-disorders or ADHD. Social inclusion also differs depending on the type of disability, the levels are lower for children with autism and ADHD, which can be explained by the very nature of their disability which makes social interaction more difficult for them. Concerning children with autism, our results are consistent with those of Arias et al. (2018), comparing children with autism and ID to children with ID only: when autism is present, social inclusion is less successful. Regarding children with ADHD, Tiikkaja and Tindberg (2021) note that adolescents with this type of disability state that they have fewer friends at school than non-disabled adolescents. Impulsivity and hyperactivity make fitting into a group of peers more difficult during adolescence. Finally, academic inclusion also differs according to the type of disability: children with an intellectual disability are those who have the lowest level of academic success according to parents, whereas children with motor disability, DYS-disorders or attention disorders have higher levels. These differences were expected and reflect the fact that these disorders have different cognitive impacts.

Lastly, our analyses suggest that emotional well-being and social inclusion are not related to the academic level in French and Mathematics assessed by parents in comparison with children of the

same age. This is in contradiction with the results usually obtained with non-disabled children that point to an interdependent relationship between well-being at school and academic performance (Ben-Aryeh et al., 2014). This result confirms the idea that for parents of children with a disability, the academic level and the well-being of their child at school are two different dimensions that are not necessarily linked. The child can have a very high level of well-being even with a low academic level in comparison with children his age.

Importance of the Variables Related to School

In the second part of our study, we analyzed the importance of the variables related to school these variables enable us to explain another major and significant part of emotional well-being at school, social inclusion and, to a lesser extent, academic inclusion. A good parent-teacher relationship significantly improves the well-being and social inclusion of the child as perceived by the parents. This is consistent with Dawson and Wymbs (2016)'s study showing the link between good parent-teacher relationships and a decrease in behavioral problems, as well as that of Hughes and Kwok (2007) about the importance of the parent-teacher relationship for the involvement of students with a low academic level in class. However, no significant link can be found between the quality of the parent-teacher relationship and academic inclusion. Here, as mentioned previously, the academic inclusion scale measures the student's academic level at the time of the study. This level is not related to good or bad parent-teacher relationships. This result does not contradict Hughes and Kwok (2007)'s longitudinal study that associates greater academic progress with a good parent-teacher relationship. It would be necessary to ask parents about their children's progress in order to more precisely examine the link between the quality of relationships and academic progress.

Satisfaction with school accommodations is related to a higher level of well-being, social inclusion and academic inclusion, as shown in Paccaud et al. (2021)'s study, which suggests the existence of a link between parents' satisfaction, collaboration and well-being at school for students with and without special educational needs.

The type of support received is not related to a higher level of well-being or a better social inclusion. Children who are enrolled in an inclusion class or benefit from the help of an AESH are not estimated to be more or less happy or socially included. However, the presence of an AESH is associated with a lower academic inclusion, conveying the fact that children who have an AESH have a lower academic level. Finally, the teacher's level of training with regard to the child's disability estimated by the parents surprisingly does not appear to be a significant explanatory variable. Although earlier studies conclude that parents expect teachers to have a high level of training (West et Pirtle, 2014), levels of well-being and social inclusion do not seem to be related to the teacher' level of training with regard to the child's disability as perceived by the parents. In our study, the level of teacher training assessed by parents are not globally considered satisfying (which does not necessarily reflect the actual level of teacher training, only the parents' perception of it), but that does not seem to be an obstacle to a good inclusion. Beyond the level of training, it is the teacher's ability to offer appropriate accommodation that is related to well-being and social inclusion.

Limits

One of the limits of the PIQ questionnaire concerns the academic inclusion subscale. When used by children, this subscale measures their academic self-concept. When parents are asked to use it, it does

no longer measure children's academic self-concept but only the way parents perceive their child's academic level. When a psychological assessment is made by a third party, there are two possible types of answers, according to Pickard and Knight (2005): either the parent gives their own opinion about a statement, for instance "My child is a good student" (proxy proxy perspective) or the parent tries to convey what their child thinks: "My child thinks he/she is a good student" (proxy-patient perspective). Here, to measure the children's academic self-concept, the items would have to be formulated from the second perspective, for instance, item n° 12 of the PIQ, "At school, a lot of things are too difficult for my child" could be formulated as follows: "My child thinks that a lot of things are too difficult for him/her at school".

This study specifically interviews parents, which is a relevant methodological choice since previous studies have shown significant correlations between parents' perceptions and children's (De Los Reyes et al., 2015; Schwab et al., 2016, 2020). However, it would be essential to conduct a study directly with children to complete these results, even though it seems to be complicated to implement. Indeed, the targeted children are schooled in an ordinary class, and are often the only children with a disability in their classroom. In France, children with a disability who benefit from inclusive education represent 2% of the population of schooled children (European Agency for Development in Special Needs Education, 2020). To avoid stigmatizing them in studies, it is advised to interview entire classes. It would thus be necessary to interview over 25 000 children in order to obtain a sample of 500 children with a disability. Furthermore, it can be difficult for children with a disability to answer a questionnaire without appropriate support within a school setting.

Conclusion and Perspectives

In conclusion, this study provides important results concerning the well-being and social inclusion at school of students with a disability. As Schwab (2019) writes, it is not enough for those children to go to school with their non-disabled peers, it is also necessary to ensure the quality of inclusive education. Examining those children's well-being, social inclusion and academic progress is paramount. Our study suggests that children with a disability in France are relatively happy and well-integrated socially, that this does not depend on the family socio-economic status but that differences exist according to the type of disability, to the disadvantage of children with ADHD or DYS- disorders. Emotional well-being and social inclusion can be noticeably improved thanks to good relationships between parents and teachers and to the implementation of appropriate accommodations, even when the teacher does not seem, according to the parents' perception, to be specifically trained to handle their child's disability. New qualitative and quantitative studies should be conducted directly with children to complement those conducted with parents, if possible including adapted measures of academic progress. Moreover, launching longitudinal studies would enable researchers to understand the evolution of well-being throughout the school years of children with a disability.

Acknowledgments

The authors are very grateful to the families and children who participated in this study.

References

Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2013). Best-Practice Recommendations for Defining, Identifying, and Handling Outliers. *Organizational Research Methods*, *16*(2), 270–301. https://doi.org/10.1177/1094428112470848

Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2020). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: Students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163

Arias, V. B., Gómez, L. E., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Monsalve, A., & Fontanil, Y. (2018). Does Quality of Life Differ for Children With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability Compared to Peers Without Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(1), 123–136. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3289-8

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, *28*(4), 421–442. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006

Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 221–234. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779

Ben-Aryeh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.). (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Springer.

Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy* (1st ed). Routledge.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(1), 60–79. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464

Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, *20*(4), 473–497. https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00052

Dawson, A. E., & Wymbs, B. T. (2016). Validity and Utility of the Parent–Teacher Relationship Scale–II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(8), 751–764. https://doi.org/10.1177/0734282915627027

De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, *141*(4), 858–900. https://doi.org/10.1037/a0038498

de Vries, M., & Geurts, H. (2015). Influence of Autism Traits and Executive Functioning on Quality of Life in Children with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(9), 2734–2743. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2438-1

European Agency for Development in Special Needs Education. (2015). *Quality factors of inclusive education in Europe: An exploration*.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report.* (J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins).

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*(4), 1149–1160. https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149

Fox, J., & Monette, G. (1992). Generalized Collinearity Diagnostics. *Journal of the American Statistical Association*, *87*(417), 178–183. https://doi.org/10.1080/01621459.1992.10475190

Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F., & Matos, M. G. (2016). Children with Special Education Needs and Subjective Well-being: Social and Personal Influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(5), 500–513. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1144873

Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, *18*(1), 63–88. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1

Guillemot, F., & Hessels, M. G. P. (2021). Validation of the PIQ questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*.

Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. E. M. G., & Van Der Putten, A. A. J. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(2), 231–247. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374

Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, *69*(2), 248–265. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613

Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 39–51. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2022). Validation of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in Primary and Secondary Education Settings. *SAGE Open*, *12*(1), 21582440221079896. https://doi.org/10.1177/21582440221079896

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, *38*(6), 501–523. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, *57*(1), 59–75. https://doi.org/10.1080/10349120903537905

Lidström, H., Hemmingsson, H., & Ekbladh, E. (2020). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(4), 589–600. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595714

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, *125*(3), 1065–1083. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1

Loft, L., & Waldfogel, J. (2021). Socioeconomic Status Gradients in Young Children's Well-Being at School. *Child Development*, *92*(1). https://doi.org/10.1111/cdev.13453

Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, *11*(3), 757–771. https://doi.org/10.1007/s11482-015-9394-y

McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 81–97. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487

McCullough, G., & Huebner, E. S. (2003). Life Satisfaction Reports of Adolescents with Learning Disabilities and Normally Achieving Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *21*(4), 311–324. https://doi.org/10.1177/073428290302100401

Merle, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves: Quelles limites ? Quels usages ? *Socio-Logos*, *8*. https://doi.org/10.4000/socio-logos.2719

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, *6*, 86. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878

Papadopoulou, D., Malliou, P., Kofotolis, N., Vlachopoulos, S. P., & Kellis, E. (2017). Health-Related Quality of Life in Children Attending Special and Typical Education Greek Schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, *64*(1), 76–87. Scopus. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1158399

Pickard, A. S., & Knight, S. J. (2005). Proxy evaluation of health-related quality of life: A conceptual framework for understanding multiple proxy perspectives. *Medical Care*, *43*(5), 493–499. https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000160419.27642.a8

Pijl, S. J. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/08856250601082133

Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, *11*(2), 193–204. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4

Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D. C., Kokkevi, A., & Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports? *Quality of Life Research*, *20*(8), 1271–1278. JSTOR.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, *43–44*, 72–79. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005

Schwab, S. (2019). Inclusive and special education in Europe. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P., & Nusser, L. (2016). Predicting a high rate of self-assessed and parent-assessed peer problems—Is it typical for students with disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, *49–50*, 196–204. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.026

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, *82*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003

Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(8), 118–134. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7

Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P., & Rudzinski, A. (2016). Students with Self-identified Special Educational Needs and Disabilities (si-SEND): Flourishing or Languishing! *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301

Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., & Gottfried, M. (2018). Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities. *Educational Researcher*, *47*(2), 105–120. https://doi.org/10.3102/0013189X17738761

Tiikkaja, S., & Tindberg, Y. (2021). Poor School-Related Well-Being among Adolescents with Disabilities or ADHD. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 8. https://doi.org/10.3390/ijerph19010008

UNESCO. (2020). *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Version française*. www.piqinfo.ch

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2019). What Do Teachers Think About Their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-Reports and Teacher Ratings. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637

West, E. A., & Pirtle, J. M. (2014). Mothers' and fathers' perspectives on quality special educators and the attributes that influence effective inclusive practices. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(2), 290–300. Scopus.

Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(3), 327–341. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 205–220. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424777

3.5. **Article 4** : L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive : une méta-analyse extensive

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

3.5.1. En français

3. 5. 1. 1. Objectif et motivation

Les études relatives à l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive sont très nombreuses. Elles s'intéressent à l'attitude des enseignants dans un pays donné et étudient l'influence de différents facteurs ou bien dans plusieurs pays dans un but de comparaison (Avramidis et Norwich, 2002; Scruggs et Mastropieri, 1996; van Steen et Wilson, 2020). Notre méta-analyse cherche à expliquer les différences d'attitude dues aux caractéristiques propres des enseignants comme l'âge, le genre, mais aussi la formation d'enseignant spécialisé ou non et le niveau d'enseignement. De plus, elle s'intéresse à l'évolution durant les 20 dernières années de l'attitude des enseignants et au lien avec le niveau de développement du pays.

3. 5. 1. 2. Description de l'étude

Pour cette méta-analyse, 131 publications sont étudiées, ce qui représente 40 512 enseignants de 55 pays différents. Différents modérateurs ont été examinés et côtés pour chaque article : des modérateurs relatifs à la qualité de l'étude considérée (par exemple, si l'article a été relu par les pairs ou non) et des modérateurs d'intérêt (par exemple, si l'étude concerne des enseignants spécialisés ou non). Une méta-régression multiple a été conduite pour mesurer l'effet de chaque modérateur tout en contrôlant les autres.

3. 5. 1. 3. Résultats et discussion

Les analyses ont mis en évidence que l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive a notablement progressé sur la période 2000-2020, hypothèse qui avait été émise par van Steen et Wilson (2020) sans être démontrée. L'attitude des enseignants dépend de l'indice de développement (HDI) de leur pays : plus le pays est développé, plus l'attitude est favorable. Par ailleurs, les enseignants spécialisés sont plus favorables à l'éducation inclusive que les enseignants ordinaires. L'étude montre aussi que les questionnaires standardisés largement utilisés donnent des mesures d'attitude significativement plus basses que les questionnaires utilisés pour une seule étude. Il semble donc recommandé d'utiliser dans la mesure du possible des questionnaires standardisés et non des questionnaires développés pour une seule étude.

Les documents supplémentaires relatifs à l'article 4 sont proposés dans l'Annexe 3.

3.5.2. Article en anglais

Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: an extended meta-analysis

This article presents a meta-analysis of the studies related to teachers' attitudes towards inclusive education for students with disabilities. It covers a total sample of 40512 in-service or pre-service teachers from 55 different countries. Globally, the teachers' attitude is positive. A meta-regression analysis shows that the attitude has notably progressed from 2000 to 2020. In addition, teachers' attitude is more favourable when the country's Human Development Index (HDI) is higher and special education teachers are more favourable to inclusive education than ordinary ones.

Keywords: Inclusive education; Teachers' attitudes; Meta-analysis; Human Development Index

Introduction

This article studies teachers' attitudes towards inclusive education. To what extent are teachers favourable to it or not? This is an important question, since the attitude of teachers towards the schooling of students with disabilities in general classes is one of the key factors of success in inclusive education (Boyle et al., 2020). This research study has several objectives: the first is to determine whether teachers are favourable to inclusive education, and to what extent. The second objective is to determine whether this attitude has evolved over the last 20 years to our knowledge, no study has been published showing a change in attitude. The third one is to study the impact of various moderators in order to better understand the differences between countries. To achieve these objectives, it was decided to conduct an extensive meta-analysis on the largest possible dataset. Thus, studies with different types of teachers at different levels, studies in different countries, studies in the same country at different dates were collected. Then, to take into account the heterogeneity and to control the influence of each variable, a multiple regression was conducted.

Inclusive education worldwide, evolution over the last 20 years

Inclusive education consists in giving students with disabilities the possibility to study with other, non-disabled student. In the 21th Century, the notion of inclusion has gradually replaced that of integration, implying that it is up to the education system to adapt to everyone's needs. The main step forward was the adoption, in 2006, of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the General Assembly of the United Nations (2006). The states that ratified that convention commit themselves to ensure that "Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live". To this day, it has been ratified by 163 countries. Thus, progressively, the right of students with disabilities to inclusive education has become effective. Today, the notion of an inclusive school has

been broadened to a school that adapts to each individual needs. This entails a change of learning design, teaching and evaluation techniques, with a larger importance given to collaboration among people involved in the education and to a positive classroom climate (Booth et al., 2002; Loreman et al., 2014).

Numerous studies underline the fact that a positive attitude of teachers participates in the success of inclusive education (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). It has been observed that the more positive teachers' attitudes are, the more inclusive classroom practices are (Sharma & Sokal, 2016). The research conducted with students show that the attitude of teachers towards inclusion has a significant effect on the learning environment of pupils with special educational needs (Monsen et al., 2014; Monsen & Frederickson, 2004). For these reasons, it is important to study teachers' attitudes towards inclusive education.

Scruggs and Mastropieri (1996) conducted a literature review on 28 studies published between 1958 and 1995. Their conclusions were that teachers supported the concept of inclusion, but were reluctant to welcome disabled pupils in their classroom. Avramidis et al. (2000) reviewed the factors influencing teachers' attitude. Their attitude was judged globally positive, but did not show a desire to include every student whatever their disability. The teachers' attitude is strongly influenced by the nature and severity of the students' disabilities, and less strongly so by variables linked to the teachers themselves. Furthermore, variables linked to the environment such as the availability of physical and human support also influence their attitude. More recently, De Boer et al. (2011) reviewed the attitude of primary school teachers in general classes. They went through 26 studies published between 1998 and 2008. Their conclusions were different than those of the previous reviews. According to them, teachers have either negative or neutral attitudes towards inclusion.

Several meta-analyses of teachers' attitude (opinions, beliefs, feelings, etc.) towards inclusive education have been conducted recently. Orakci et al.'s study (2016) focuses on the effect of gender and training on teachers' attitude based on 23 studies published between 2005 and 2015 in 12 different countries. The authors' conclusions were that neither the teachers' gender nor their training had a significant impact on their attitude. Van Steen et al.'s study (2020), by means of a meta-regression analysis of 38 samples, brings to light the link between teachers' attitude and a cultural aspect of their country: individualism. The higher the country's level of individualism, the more favourable to inclusive education the teachers seem to be. The other cultural aspects and the moderators are not significant in multiple meta-regression analysis.

Measuring attitude with various scales

To study attitudes in a quantitative way for a large number of teachers, the use of questionnaires is widespread. Various scales are used: either standardized scales that have been used previously or scales designed for the study. One of the oldest scales is the one developed by Larrivee and Cook (1979): the ORM scale (Opinions Relative to Mainstreaming). It has been updated since then; the vocabulary has been adapted, for example by replacing the term "handicapped" with "disabled" (Antonak & Larrivee, 1995). The new version is called ORI (Opinions Relative to Integration). One example of question is "The challenge of being in a general classroom will promote the academic growth of the student with a disability", to which the teacher must answer according to a Likert scale in 6 points ranging from "Strongly disagree" to "Strongly agree". This first questionnaire only measures

the cognitive dimension of attitude, i.e. the knowledge and beliefs that people have on the topic. The STATIC questionnaire developed by Cochran (1997) measures the cognitive aspects but also the feelings of teachers towards inclusion. The ATIES questionnaire (Wilczenski, 1995) measures inclusion through its social, physical and behavioural dimensions. Based on these scales, new questionnaires have been more recently developed. The SACIER-R questionnaire (Forlin et al., 2011), reuses 7 items from the ATIES one, as well as items from other earlier scales regarding attitudes towards disabled people and worries related to inclusion. As for the MATIES questionnaire (Mahat, 2008), it measures attitude in three fields and according to three aspects of inclusion. The more recent AIS questionnaire (Sharma & Jacobs, 2016) is a short one that measures teachers' attitude and behaviour towards inclusion. A comparative study of the main scales used for research has been conducted by Ewing et al. (2018). The study reviews 9 questionnaires. Their validity and reliability levels are correct. Only two of these questionnaires take into account the three components of attitude, i.e. the cognitive, affective and behavioural aspects – namely, the SACIE-R and MATIES questionnaires. All studies used in the meta-analysis are based on questionnaires, those described above will be qualified as "widespread" later on.

Factors that can influence teachers' attitude

Level of development and cultural differences from country to country

A significant number of publications compare the attitude of teachers in two countries or more. Studies comparing more than two countries are rare. One of the oldest studies is the one conducted by UNESCO in 14 countries (Bowman, 1986). It interviews teachers from both developed and developing countries, using the same tools. Leyser et al.'s study (1994) looks at teachers' attitudes in 6 countries. Sharma et al. (2008) study the impact of training courses on the attitude of pre-service teachers in 5 different countries. Studies that compare two countries are conversely very numerous. The countries compared are sometimes close as far as their socio-economic level is concerned, such as, for example, Canada and Germany (Miesera & Gebhardt, 2018) or very distant, such as Finland compared to Zambia (Moberg & Savolainen, 2003). The differences highlighted between the countries can be explained according to three factors: first, the country's socio-economic situation, as well as the way disability is perceived in that society; second, how long the laws in favour of inclusion have been in existence and third, the organization of the current education system in the country and whether or not there are separate schools for pupils with special educational needs (Leyser et al., 1994; Miesera & Gebhardt, 2018; Ojok & Wormnæs, 2013; Saloviita & Schaffus, 2016; Sharma, Simi, et al., 2015; Sharma, Shaukat, et al., 2015).

Year of publication

To our knowledge, there is no study on the trend of teachers' attitudes within a country. We did not find any articles comparing teachers' attitudes at two different dates in the same country, for example before or after the signing of the CRPD or before and after the implementation of measures for inclusive education in the country. The Van Steen et al.'s (2020) meta-analysis includes date as a moderator, but no significant effect was found.

Pre-service teachers and the age factor

Several studies show that younger teachers and pre-service teachers are more favourable to inclusive education (Avramidis et al., 2000). Costello and Boyle (2013) highlight the favourable attitude of pre-service teachers at the beginning of their studies, which decreases through the years then increases

again once they graduate. In the same way, Sari et al. (2009) in Turkey find that pre-service teachers are more favourable to inclusive education than teachers in service. According to the authors, the difficult working conditions once on the job can explain this decrease, especially the number of working hours, the size of the classrooms, the lack of support by special education teachers and the lack of knowledge.

Special education teachers/ordinary teachers

The most commonly found result is a more favourable attitude of special education teachers. In Avramidis et al.'s study (2019), they are more favourable to inclusion, due to the fact that they have more knowledge and skills for teaching pupils with disabilities. In Alnahdi et al.'s research (2019), special education teachers are more favourable to inclusive education than others only in the Saudi Arabian population sample; in the Finnish sample, there is no difference.

Conversely, some studies, like that of Sharma, Shaukat, et al. (2015), do not show a more positive attitude of special education teachers, in particular when their role is to teach in special schools. Helldin et al. (2011), when comparing the attitude of South-African teachers and Swedish teachers, highlight a significant difference regarding the role of special education teachers. Indeed, while in Sweden they are the go-to persons for ordinary teachers, with whom they have been working in collaboration since the 1990s, in South Africa, their role is limited to teaching in special classes.

Gender

According to the literature review conducted by Avramidis and Norwich (2002), there is no clear difference in attitude from one gender to another, more recent studies confirm this finding, with some studies concluding that men's attitudes are more favourable, as in Pakistan (Sharma, Shaukat, et al., 2015). Other studies conclude that there is a more favourable attitude of women, in Saudi Arabia, Bangladesh, England. Avramidis et al. (2000) explain that women are more positive in the conative component. Orakci et al.'s meta-analysis (2016) also comes to the conclusion that gender has overall no significant effect.

Level taught

Attitudes are different depending on the level taught. Preschool in-service and preservice teachers are the most favourable to inclusive education (Galović et al., 2014; Gigante & Gilmore, 2018). At this level teachers do not focus on learning skills but on individual differences, and the available resources in terms of support are important (Gigante & Gilmore, 2018). In primary and secondary school, attitudes are less favourable than in preschool (Galović et al., 2014). Larrivee and Cook (1979) have shown that teachers' attitude become increasingly less positive with ascending grade level. However, some studies show that attitude scores in higher education are greater than in primary and secondary schools (Galović et al., 2014; Leyser et al., 1994).

The following meta-regression will enable us to quantify the effect of these various factors by analysing them jointly in a great number of studies while controlling their quality indicators. It will answer the following questions:

- Is teachers' attitude globally positive, neutral or negative? The most recent results conclude the attitude is rather positive (van Steen & Wilson, 2020) some earlier studies conclude that the attitude is negative or neutral (De Boer et al., 2011), we will try to measure this effect.

- What is the effect of context related factors? Two factors are studied, the year of publication and the level of development of the country.
    - We assume that attitude has changed favourably between 2000 and 2020 in relation to the development of international inclusive policies including the ratification of the CRPD (United Nations, 2006)
    - Based on studies comparing a few countries, we hypothesise that the more developed a country is, the more supportive of inclusive education teachers are (Leyser et al., 1994; Moberg & Savolainen, 2003; Sharma et al., 2008).
- What is the effect of methodological related factors? We examine the effect of the type of questionnaire used in the study.

Previous research shows that attitude is also related to student-related factors such as the type of disability, the severity of the disability or the presence of behavioural problems (Avramidis & Norwich, 2002). We do not examine these factors because the selected studies do not focus on a particular disability, but on inclusive education in general.

Method

Research strategy

The bibliographical research has been conducted in two phases. First, a search on 4 digital international databases: SCOPUS, PsycINFO, ERIC (EBSCO) and Google Scholar. The words we looked up were ("inclusion" or "inclusive education") and ("attitude" or "perception") and ("teacher"), either in the title, abstract or key words of the article. In the EBSCO database, we selected the scales related to inclusion as an additional criterion; in the SCOPUS database, we added the key word "scale". The articles listed in literature studies and meta-analyses previously conducted on the topic were also added to the results of this search. After that, a complementary search was conducted with, as key words, the scales used for measuring attitude as identified in the articles found in the first research phase. A PRISMA-type diagram representing the research process (Moher et al., 2009) was drafted (Figure 1).

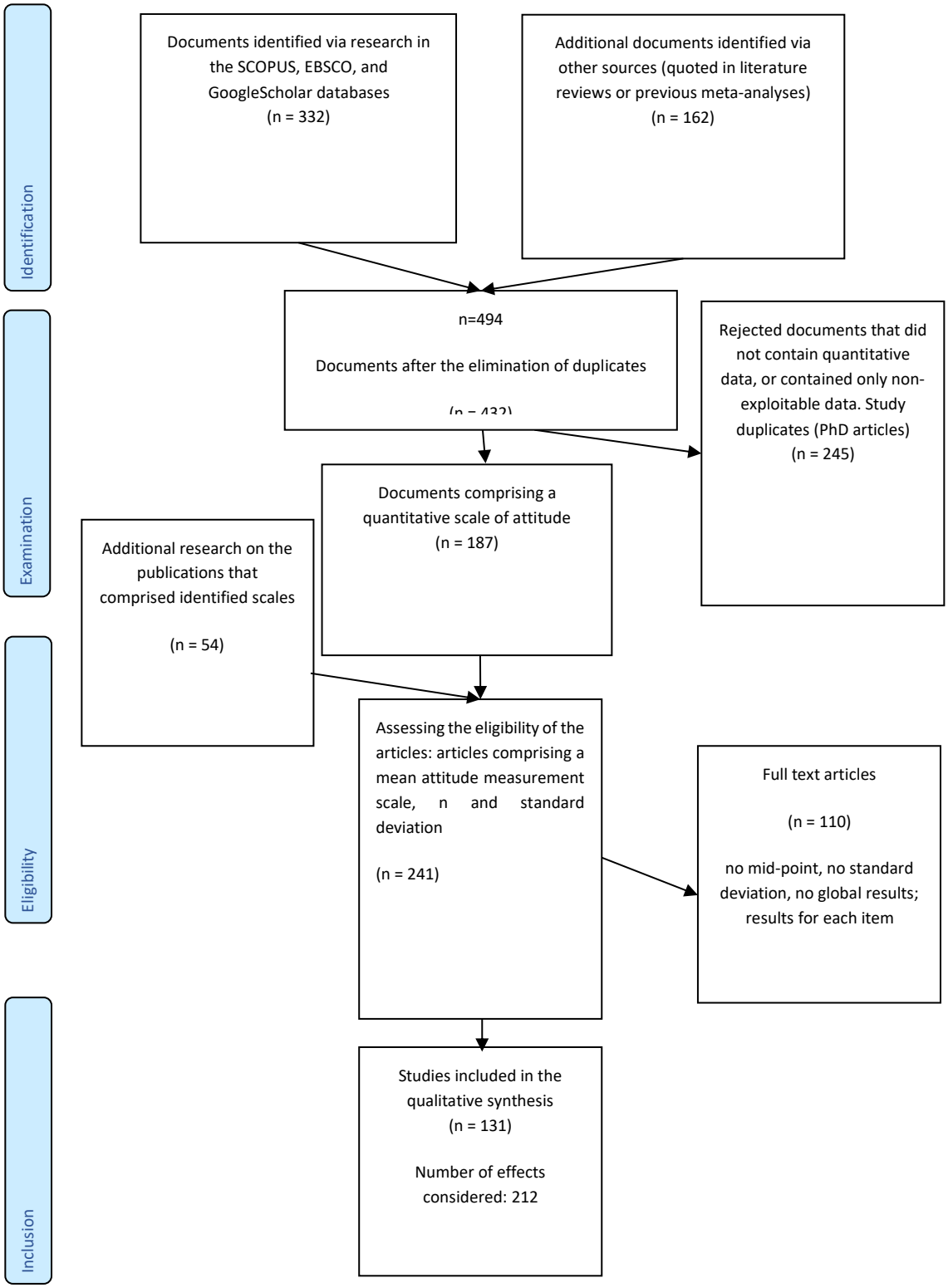


Figure 1. Article selection process (PRISMA)

Inclusion and exclusion criteria

Only the articles in English that actually deal with teachers' attitude towards inclusive education or their perception of inclusion have been selected. The period covered runs from January 2000 to March 2021, the time period was chosen to cover a period before and after the adoption of the CRPD by the UN in 2005. The selected articles had to comprise a quantitative measurement of teachers' attitude by means of a scale. The scales had to comprise at least 4 items and take the form of a Likert scale with at least 4 modalities. We subsequently checked that the data needed for the meta-analysis was included in the publication, i.e., the mean of individuals on the scale used, the standard deviation, and the median point of the scale. The scales studied are such that a result below the median point of the scale indicates a negative attitude towards inclusion, and a result above the median point a positive one. Some scales that worked in the opposite way had to be reversed, which enabled us to include them.

The research conducted allowed us to identify 494 documents. The selection process led us to choose 131 studies meeting the inclusion criteria.

Quality of the studies

The research was not restrained to peer-reviewed journals. This choice was made in order to avoid a publication bias and to collect a maximum number of research studies on the topic, including PhD theses, Master's theses or institutional reports. Nevertheless, the nature of the publication was recorded in order to examine a potential meta-analysis bias depending on the type of publication. This way of proceeding follows one of the methods suggested by Valentine, "How not to address study quality" (Cooper et al., 2019). We did not conduct any assessment of the quality of the studies beforehand; yet this assessment was indirectly made when we chose to include only the studies that mentioned all the elements needed for a meta-analysis (protocol description, numbers, means, and standard deviation). Thus, 110 studies were excluded during the selection process because they did not meet these criteria of quality, and 131 were retained. The full list of references for the selected studies can be found in supplementary material http://dx.doi.org/10.17632/j595b5w736.1.

Data coding

We read the articles and collected the necessary data. For each publication, we recorded the year and type of publication, the country, the goal of the research study, the type of questionnaire, the number of items and the internal consistency of the scale used, the median point of the scale, the number of participants, their distribution by gender, and their average age. In addition to that, we recorded whether the teachers were special education or ordinary teachers, in service or pre-service teachers, and at what level they were teaching. We then noted the mean and standard deviation of the participants in order to calculate the effect size by reference to the median point of the scale. A total of 17 variables were double coded for each study. The joint global probability agreement on all coded variables (qualitative and quantitative), before discussion was equal to 97%. No subjective coding was performed, only the values present in the studies were reported. Disagreements in coding resulted from reading errors and were resolved after discussion. The table with the coded data is available online at the following address http://dx.doi.org/10.17632/j595b5w736.1 .

Moderators

Several moderators were analysed: moderators linked to the quality of the study (Q1 to Q4) and moderators of interest (I1 to I7).

The indicators that could help detect a potential publication bias or judge the quality of the studies were recorded. First of all, the type of publication (Q1): we established two different categories: they were either classified as "article" (peer-reviewed) or as "other kind of document". This second category gathers together PhD or Master's theses. The studies were then distributed into four big categories (Q2): studies about teachers' attitude in one country, international comparisons, studies regarding the effect of training and lastly, studies mixing an international comparison with the effect of training. After that, we collected some indications about the sampling context. Some studies were conducted with a specific population of teachers. Indeed, a lot of research projects are conducted while teachers are attending a lecture or enrolled in a training course about inclusive education. Whether or not the teachers interviewed were following or had followed a training course related to inclusive education was noted according to two modalities (Q3). Finally, the presence and value of the internal consistency coefficients of the scales used (Cronbach's alpha) were recorded (Q4).

Six moderators of interest were coded for all studies. The date of publication of the study was recorded (I1). Whether the teachers were already in service or pre-service teachers was specified (I3). In the same way, whether the teachers were special education teachers or not was coded according to two modalities (I4). It was not possible to separate special needs teachers working in separate classrooms from those working as resource persons in ordinary classrooms. Indeed, in the studies considered, these two types of teachers were mixed. The studies that do not separate the results of special education teacher from those of ordinary teachers were coded as "other" for this variable. The studies that do not separate the two categories were also coded as "other". The level taught (I5) was coded according to three levels: preschool, primary school, secondary school. The preschool level corresponds to children around 4 or 5 years old, the primary school level, to pupils aged between 6 and 12, and the secondary school level, to teens (13 to 19 years old). The studies that mix several categories, or for which the categories were inadequate, were coded as "other".

For each study the reference of the questionnaire used was noted. The questionnaires that were used more than 5 times were selected (see Table 1), the others were coded as "other scales". A new variable (I6) was introduced indicating whether the questionnaire was widespread, i.e. frequently used (more than 5 occurrences) or not (less than 5 occurrences). The ORM and ORI questionnaires were joined together in a single one: indeed, they are two versions of the same questionnaire, the original version and the revised one. For the same reason, the SACIE and SACIE-R questionnaires were also joined together. Two additional moderators were coded, but these were not available for all studies: the percentage of women in the sample was recorded when available in the article (I7), as well as the participants' average age (I8).

Table 1. Descriptive statistics of selected studies.

Moderating factors	Degree of factors	Number of effects available	%
Country	55 countries	212	100%
Continent	Africa	20	9.4%
	America	44	20.8%

	Asia	73	34.4%
	Europe	58	27.4%
	Oceania	17	8%
	Total	212	100%
Publication Type (Q1)	Article	197	92.9%
	Other documents	15	7.1%
	Total	212	100%
Design (Q2)	Attitude in one country	145	68.4%
	International comparaison	41	19.3%
	Effect of training	19	9%
	International comparison and effect of training	7	3.3%
	Total	212	100%
Sampling context (Q3)	During a special training course	38	17.9%
	Not during a special training course	174	82.1%
	Total	212	100%
Reliability (Q4)	Alpha available	152	71.7%
	Not available	60	28.3%
	Total	212	100%
Year (I1)	2000 to 2020	212	100%
HDI: Expected years of schooling (I2)	<12 years	22	10.4%
	12-16 years	63	39.7%
	16-20 years	113	53.3%
	>20 years	14	6.6%
	Total	212	100%
Service (I3)	Pre-service	66	31.1%
	In-service	141	66.5%
	Other (unspecified or mixed)	5	2.4%
	Total	212	100%
Type (I4)	Ordinary	175	82.5%
	Special education	19	9%
	Other (mixed)	20	8.5%
	Total	212	100%
Level taught (I5)	Preschool	12	5.7%
	Primary school	63	29.7%
	Secondary school	30	14.2%
	Others (multiple levels and unspecified)	107	50.5%
	Total	212	100%
Questionnaire	AIS (Sharma & Jacobs, 2016)	5	2.4%
	ATIES (Wilczenski, 1995)	29	13.7%
	Best Educational Environment (Moberg & Savolainen, 2003)	5	2.4%
	MAS (Alghazo & Naggar Gaad, 2004)	5	2.4%
	MATIES (Mahat, 2008)	11	5.2%
	MTAI (Stoiber et al., 1998)	11	5.2%
	ORM and ORI (Antonak & Larrivee, 1995)	32	15.1%
	SACIE-R and SACIE (Forlin et al., 2011)	27	12.7%

	STATIC (Cochran, 1997)	10	4.7%
	TAIS (Saloviita, 2015)	8	3.8%
	Other scale	69	32.5%
	Total	212	100%
Scale (I6)	Widespread scale	143	67.5%
	Other scale	69	32.5%
	Total	212	100%
Percentage of women (I7)	Valid	152	71.7%
	Missing	50	23.6%
	Total	212	100%
Participants' average age (I8)	Valid	73	34.4%
	Missing	139	65.5%
	Total	212	100%

In order to assess the level of human and economic development of the country studied, the Human Development Index (HDI) was added as a moderator (United Nations Development Programme, 2021). This index is published every year by the United Nations Development Programme. It is calculated based on 4 sub-indexes: the Gross National Income (GNI) per capita, the life expectancy at birth, the expected years of schooling and the mean years of schooling. The expected years of schooling (I2) corresponds to the number of years a two-year-old child can expect to spend at school, based on the country's current school enrolment rates by age group. It is different from the mean years of schooling which is calculated based on the whole population of the country. The higher the index, the better the country's human and economic development conditions are. The HDI and its sub-indexes as published in 2020 were recorded for the 55 countries of the study.

Statistical analyses

A preliminary power analysis was conducted. We needed to collect at least 45 effect sizes to detect a global effect size superior to 0.2 with medium-sized samples of 50 individuals in very heterogeneous conditions, in order to guarantee a power of .90 (Valentine et al., 2010). Our study comprises 212 effect sizes, which is well above this threshold.

Mixed-effects meta-analyses were conducted: the random effects correspond to the effects of each study; the fixed effects correspond to the effects of the various moderators. This choice was made due to the great heterogeneity between the studies (Borenstein et al., 2009). A three-level analysis was also tested to account for dependencies between effects from the same studies, but the need to use effects calculated from the same individuals led to overestimating the importance of some studies. It was therefore chosen to aggregate the effects from the same individuals into a single study. All analyses were programmed with the R software (R Development Core Team, 2010), using the metafor package (Viechtbauer, 2010).

For most of the studies, only one effect size is noted, so there is no problem of dependence between effect sizes. This problem arises in some studies when there are several effect sizes for independent sub-groups. For example, the men and women sub-groups, teachers and pre-service teachers subgroups, ordinary and special education teacher subgroups, or sub-groups corresponding to different countries. Borenstein et al. (2009) states that in the case of independent groups that contribute information independently from each other, it is possible to treat them as independent studies.

The problem of dependent effect sizes in repeated measures also arises. Indeed, the pre- and post-intervention measurements are dependent because they are conducted on the same individuals. We chose to only keep the pre-intervention measure. In the same way, when several measures of attitude (various sub-scales) were available, an aggregation of the different subscales was performed.

The effect size can be measured thanks to Cohen's d for a sample. It is obtained by calculating the difference between the mean of the observed attitude M and the median point of the scale m0, divided by the standard deviation of the attitude SD: d = (M-m0)/SD (Borenstein et al., 2009). For example, on a Likert scale with five modalities, the median point of the scale is 3 and d is worth (M-3)/SD. Thus, a positive d indicates a positive attitude, a negative d a negative attitude. The problem with Cohen's d is that it is essentially biased. It was thus preferable to use Hedge's g. It is a version of Cohen's d that has been modified in order to become an unbiased estimator. The variance of the effect size of Hedge's g was then calculated using the adequate formulas for comparing a mean with a constant (Aoki et al., 2019).

Results

The research study has enabled us to record 212 effect sizes from the 131 selected documents. The selected effects always concern different individuals, there are no repeated measures. The size of the samples analysed varies from 14 to 2315 individuals with a mean of 191 individuals. A total number of 40512 teachers have been included. Table 1 presents the descriptive statistics related to the 212 effect sizes analysed.

To begin with, a random-effects meta-analysis was conducted, using the restricted maximum likelihood method to estimate the mean effect size. The mean effect is moderate: $g = 0.57$, $SE = 0.08$, 95% CI [0.42,0.72], $p < 0.001$. The omnibus test of all the coefficients is significant: $Q(1) = 56.45$, $p < .001$. This shows that on average, teachers have a positive attitude towards inclusive education. The effect is heterogeneous, the residual heterogeneity test is significant: $Q(211) = 13439.1$, $p < .001$. The percentage of variance due to heterogeneity, calculated thanks to the I^2 statistic, is worth 99.4%, which indicates a considerable heterogeneity (Higgins & Cochrane, 2020). This incited us to test various moderators to try and explain this heterogeneity of the results.

Influential points

Influential points in a meta-analysis are detected thanks to the combination of several indexes, notably the standardized residual, Cook's distance and DFFITS (Difference in Fits). Four points were detected as influential. The random meta-analysis conducted without these influential points led us to the same conclusion, $g = 0.53$, $SD = 0.07$, IC95% [0.40,0.65] $p < .001$. The results are thus very little sensitive to influential points. Therefore, they were re-included in the following phases of the analysis.

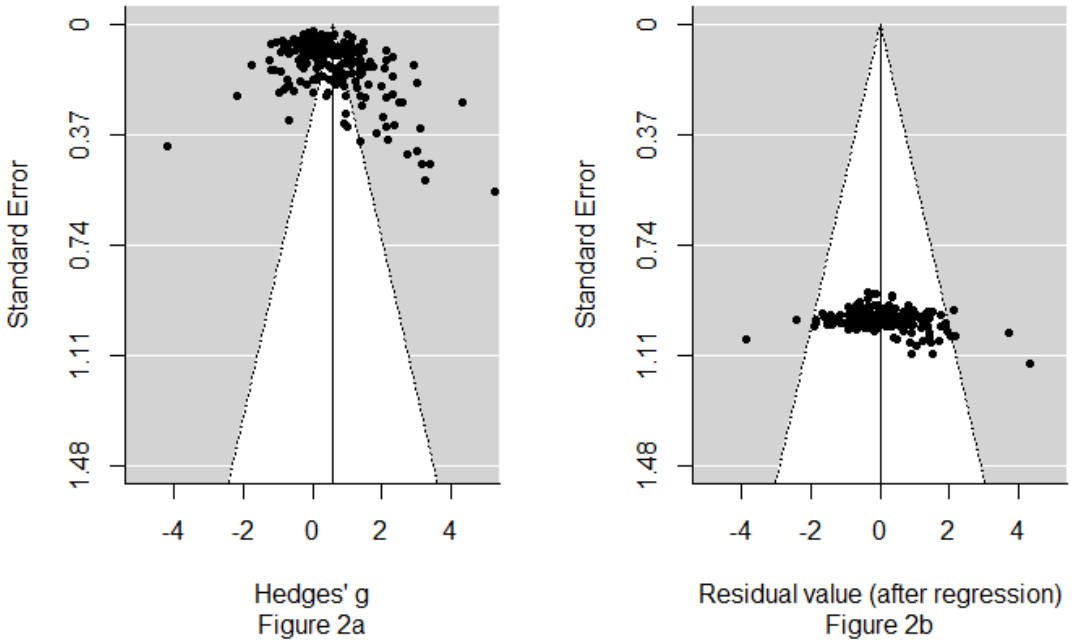
Quality of the studies, publication bias

We made the choice not to judge the quality of the studies directly; moderators were introduced in the global meta-regression model in order to indirectly assess quality.

It was interesting to conduct a test in order to determine whether or not a publication bias existed. The Funnel plot seems to be slightly asymmetrical on the right side (Figure 2a). The result of the

publication bias test, taking into account the heterogeneity of the results, is not significant: $\chi(4) = 4.86$, $p = .302$, which indicates that there is no publication bias.

Figure 2. Funnel plots



Analysis of the moderators

We tested a multiple meta-regression model. This model comprises 4 moderators indicating the quality of the studies and 6 moderators of interest collected in the various studies. The "country" variable could not be added to the regression because for some countries only one study is present. The "continent" variable was tested and found to be significant, but it did not allow us to distinguish countries where attitudes were very different, for example on the Asian continent. Finally, in order to explain the heterogeneity between countries and continents, we added a Human Development Index.

The Human Development Index (HDI) calculation is based on 4 sub-indexes. These 4 sub-indexes are strongly correlated to each other (correlations above .6) and are also correlated to the HDI with correlations above .85. Teachers' attitude is correlated in a different way to each of the sub-indexes. It is not significantly correlated to the GNI per capita of the country: $r = .09$, $p = .21$. Conversely it is significantly correlated to the global HDI: $r = .16$, $p = .022$, and to the other three sub-indexes, with correlations above .16. In order to avoid variance inflation, only the index that was the most correlated to teachers' attitude was chosen to be included in the meta-regression analysis, i.e. the expected years of schooling, which is moderately correlated to attitude $r = .27$, $p < .001$.

The calculation method used for meta-regression analysis is maximum likelihood estimation, and the coefficients are tested via a Wald test. This model was globally significant: $Q(16) = 58.62$, $p < .001$. It explains 16.44 % of the heterogeneity of the results ($R^2 = 16.44\%$). The I^2 percentage of residual heterogeneity in comparison with unaccounted for heterogeneity remains high, at 99.2%. The model quality can be considered as good given the great number of effects studied (212) compared to the small number of explicative moderators (6).

None of the coefficients of the study quality moderators are significant, which indicates that attitude does not depend on the type of publication (Q1), the design of the study (Q2), the fact that teachers follow a training course (Q3) or not, or the use of an internal consistency coefficient (Q4), see Table 2 for numerical results. Among the moderators of interest, the year of publication (I1) coefficient is, significantly, above zero: b = .052, z = 3.504, p = .0005, which shows that attitude evolves over the years, – with a progress of 0.052 per year – since the other factors are controlled. The expected years of schooling coefficient (I2) is significant: b = .068, z = 2.5981, p = .009. The longer children stay at school, the more favourable to inclusion the teachers' attitude in the country is. Special education teachers (I4) are significantly more positive towards inclusion than ordinary teachers: b = .651, z = 2.136, p = .032. Finally, the type of scale (I6) used has a significant effect on the measurement of attitude. Standardized, widespread scales lead to an estimation that is lower by .677 than those obtained with rarely used scales: b =- .677, z = 4.160, p < .0001. No significant difference was found between the attitude of pre-service teachers and that of teachers already in service (I3). There is no significant difference either depending on the level taught (I5).

Table 2. Multiple meta-regression

Coefficients		Estimate	SE	Z	p
Intercept		-105.558	29.85	-3.536	<.001
Quality of study moderators					
Publication type (Q1)	Article vs other documents	0.379	0.292	1.297	0.195
Design (Q2)	Effect of training vs Attitude in one country	-0.156	0.326	-0.698	0.485
	Effect of training and international comparison vs Attitude in one country	0.171	0.476	0.360	0.719
	International comparison vs Attitude in one country	0.037	0.192	0.195	0.846
Sampling context (Q3)	During a special training course vs not during a special training course	-0.101	0.271	-0.374	0.709
Reliability (Q4)	Alpha available vs alpha not available	-0.156	0.170	-0.920	0.358
Moderators of interest					
Year (I1)	Year of publication	0.052	0.015	3.504	< .001***
HDI (I2)	Expected years of schooling	0.068	0.026	2.598	0.009**
Service (I3)	Pre-service vs In-service	0.177	0.189	0.936	0.3493
	Other vs In-service	0.166	0.562	0.2946	0.7683
Type (I4)	Special vs Ordinary	0.56	0.260	2.136	0.03*
	Other vs Ordinary	-0.651	0.313	-2.083	0.032*
Level taught (I5)	Primary vs preschool	-0.080	0.339	-0.236	0.814
	Secondary vs Preschool	-0.1048	0.364	-0.288	0.774

	Others vs Preschool	0.212	0.335	0.632	0.527
Scale (I6)	Widespread scale vs other scale	-0.677	0.163	-4.160	< .001***

*Note: *p < .05, **p < .01,***p < .001*

The Funnel plot for residual value (Figure 2b) shows that heterogeneity greatly decreased thanks to the addition of predictors: only 8 points out of 212 are outside of the confidence triangle, which represents less than 5% of the points. Moreover, the calculation of the Variance Inflation Factors (VIF) for each moderator shows that all value are lower than 5. This indicates that the regression model does not pose a multicollinearity problem.

To complete this analysis, the percentage of women (I7) and the average age (I8) moderators were added to the regression analysis. Since these data were not available for all studies, the regression was only conducted on 56 effect sizes. The meta-regression shows that none of these two moderators has a significant effect on attitude. Finally, a last analysis was conducted to test the effect of gender crossed with continent on attitude. No significant effect was found.

Discussion

The first finding of this meta-analysis is that teachers' attitude is globally favourable to inclusion, with a g effect size of 0.574; i.e. an attitude above the median point of the scale, or corresponding to the first positive point of the scale ("somewhat agree"). This result is in line with several previous studies and meta-analyses (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996; van Steen & Wilson, 2020), but contradicts the results found by De Boer et al. (2011) who concluded that teachers' attitude was either negative or neutral. It is important to note that this study includes a much larger number of documents (131) than the previous meta-analyses, 50 articles for van Steen & Wilson, 2020) and 26 for De Boer et al. (2011). This statistical result can be tempered. The use of measurement scales is influenced by social desirability and stereotypes about disability (Fiske et al., 2002). Lüke & Grosche (2018) showed that participants' responses about their attitude towards inclusive education are more influenced by the organization conducting the study (whether it is a university or not for example) than by the participants' personal characteristics. In our study, we partially controlled for this factor by including a variable indicating whether the study was conducted in a special education teaching session or not. It would be interesting for future studies to introduce another variable into the meta-analysis indicating by whom the study was conducted.

The second finding is a progress in attitude since 2000. To our knowledge, no study has so far shown such a result. This progress is moderate yet significant; it seems to follow the evolution of society regarding the generalization of the inclusive school concept. This evolution is to be put in parallel with the adoption in 2006 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the General Assembly of the United Nations (2006) and its gradual ratification by numerous countries in the world. Moreover, in 2009, the UNESCO published "Policy Guidelines on Inclusion in Education" (UNESCO, 2009) ; then, more recently, in 2017, a "guide for ensuring inclusion and equity in education" intended to "support countries in embedding inclusion and equity in educational policy" (UNESCO, 2017).

Correlation analysis shows that attitudes are related to the level of human development of the country where the study is conducted. The human development index is made up of four sub-indices. It is interesting to note that the teachers' attitude is not significantly linked to the HDI sub index GNI per capita in their country. But that the attitude is significantly linked to the HDI sub-index expected years

of schooling (United Nations Development Programme, 2021). This sub-index was introduced in the meta-analysis to be tested together with the other variables. The meta-analysis shows that the higher the years of schooling expectancy in a country is, the more favourable to inclusive education the teachers are. This result confirms those of studies comparing two or more countries with different levels of development (Engelbrecht et al., 2013; Helldin et al., 2011; Moberg & Savolainen, 2003). In order to improve inclusion in countries with a low level of development, it is essential, as underlined in the United Nations reports, to "make the right to education a reality for all" (UNESCO IIEP & United Nations Children's Fund, 2019).

The meta-analysis shows that special education teachers are more favourable to inclusion compared to ordinary teachers. The effect of this factor is important: it is more than two times higher for special education teachers. A closer look at the articles shows that this result is true in all countries, both in those with a strong inclusive tradition such as Italy or Norway, but also in countries where separate teaching for pupils with special educational needs is the norm, such as in Germany or to a lesser extent in Finland (Cameron, 2017; Miesera et al., 2019; Saloviita, 2020; Saloviita & Consegnati, 2019). In only one country (Pakistan) there is no difference between special and ordinary teachers, but both categories support inclusion (Sharma, Shaukat, et al., 2015). Special education teachers, regardless of the country's education system, are aware of the importance of providing inclusive education for all.

The effect of gender has been studied in several articles, with contradictory results men's more positive in Pakistan (Sharma, Shaukat, et al., 2015) women more positive in Saudi Arabia, Bangladesh, England (Ahsan et al., 2013; Alnahdi et al., 2019; Ellins & Porter, 2005). The meta-analysis does not show that the men/women distribution in the studies affects attitude. The effect of continent crossed with gender was also tested in a complementary analyse without significant results, the differences or lack of difference seem to depend only on the country considered. It would be necessary to have several studies on the same country to conclude on this point. In the same way, no significant difference could be shown between pre-service teachers and teachers in service. As for the level taught, the meta-analysis does not show any significant differences; yet it is interesting to point out that the higher means can be found at preschool level, the lower in primary and secondary school. The very high variance of measures in preschool is due to the small number of studies and leads to a non-significant result.

One last important finding is that the most widespread questionnaires, which are validated and standardized, give significantly less positive results than other questionnaires. This conclusion had been suggested by van Steen and Wilson's study (van Steen & Wilson, 2020) but was not highlighted in their meta-regression analysis. One hypothesis is that when a scale is designed for a specific study, it measures only specific items of interest, whereas a validated and standardized scale tries to look at attitude in a broader way.

Limits and perspectives

This meta-regression analysis simultaneously tested 10 moderators for which data were available in all studies. A significant number of additional data are available in the articles, but could not be included in the meta-analysis, since they were only available in a small number of studies. Moreover, we were not able to test the interaction effects, for example the effect of gender in interaction with the country, or the effect of the type of questionnaire over time, given the small number of

publications for each interaction effect. Additionally, for countries with a high level of development, significant differences in attitude exist. It would be interesting to study other moderators, in particular how long the policies in favour of inclusion have been in existence in those countries. Another interesting moderator would be the percentage of disabled pupils placed in segregative institutions as well as the type of educational system implemented in the country (one track, two tracks, or a mix of both) for example, for Europe, by using data from the European Agency for Development in Special Needs Education (2018). One hypothesis is that the higher the percentage of children in segregated institutions, the more unfavourable teachers are to inclusion, as shown for example in the study by Miesera & Gebhardt (2018), in Germany the percentage of children in non-inclusive environments is higher than in Canada and teachers' attitudes towards inclusion are more negative. Unfortunately, such data are not available on a worldwide scale. Furthermore, the various components of attitude could also be studied and subtler differences could be observed between countries. Lastly, the significant deviation between results depending on the scales used strongly advocates for the use of validated and previously used scales in future research, so as to allow for potential comparisons between countries or the identification of changes over time.

Conclusion

The main finding of this study is the positive attitude of teachers towards inclusive education and its significant progress over the last 20 years. The results of the various studies are very heterogeneous and depend on numerous factors. Attitude is linked to the years of schooling expectancy: the higher it is in a country, the more favourable the teachers' attitude is towards inclusive education. Special education teachers are more favourable to inclusion than teachers in general classes, this is true regardless of the system in place in the country. The various questionnaires that measure attitude give different results; notably, the questionnaires used for only one study give more positive results than those that are frequently used. No significant effect of gender, age or the fact that teachers are still in training (pre-service) or already in service was highlighted. The research could be taken further in several directions. First, not many studies are available for some countries. It would be interesting to get more data on some European countries, for instance. The Netherlands, Denmark, France, Belgium or Sweden countries for which we have only one or zero study in the meta-analysis. Studies are also rare in the countries that have the lowest level of development. Second, understanding how attitude changes depending on the level of teaching would make it possible to support the development of inclusive education throughout the years of schooling. Finally, the importance of using standardized scales seems obvious, considering the results of this meta-analysis.

References

Ahsan, M. T., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 517–535. Scopus. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036

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

Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, *34*(1), 71–85. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, *62*(2), 139–149. https://doi.org/10.1177/001440299506200204

Aoki, S., Ito, M., & Shimada, M. (2019). Effect sizes of the differences between means without assuming the variance equality and between a mean and a constant. *ArXiv:1901.09581 [Stat]*. http://arxiv.org/abs/1901.09581

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

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

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*, *19*(S1), 49–59. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477

Booth, T., Ainscow, M., & Centre for Studies on Inclusive Education (Bristol, E. (2002). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. Distributed by ERIC Clearinghouse.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta–Analysis* (1er édition). Wiley–Blackwell.

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

Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: A study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(10), 1028–1044. Scopus. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177

Cochran, H. K. (1997). *The Development and Psychometric Analysis of the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusion (STATIC).* https://eric.ed.gov/?id=ED415259

Cooper, H. M., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2019). *Handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd edition). Russell Sage Foundation.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(4). https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8

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

Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, *32*(4), 188–195. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x

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

European Agency for Development in Special Needs Education. (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report.* (J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins).

Ewing, D., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, *34*(2), 150–165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 878–902. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, *21*, 50–65.

Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1262–1282. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307

Gigante, J., & Gilmore, L. (2018). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–10. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875

Helldin, R., Bäckman, Ö., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N., & Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: A comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(2), 107–119. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01173.x

Higgins, J. P. T., & Cochrane (Eds.). (2020). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Second edition). Wiley-Blackwell.

Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, *13*(3), 315–324. https://doi.org/10.1177/002246697901300310

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, *9*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/0885625940090101

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *International Perspectives on Inclusive Education*, *3*, 165–187. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024

Lüke, T., & Grosche, M. (2018). 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

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.

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 103–114. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599

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), 21–31. https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000054970.12822.d6

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, *17*(1), 113–126. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8

Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, *7*(2), 129–142. https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32

Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: Primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(9), 1003–1021. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251

Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 107–122. https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a

R Development Core Team. (2010). *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. http://www.polsci.wvu.edu/duval/PS603/Notes/R/fullrefman.pdf

Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 66–72. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 270–282. Scopus. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Saloviita, T., & Consegnati, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*. Scopus. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286

Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(4), 458–471. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569

Sari, H., Çeliköz, 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.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, *63*(1), 59–74. https://doi.org/10.1177/001440299606300106

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, *23*, 773–785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 13–23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 97–105. psyh. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6

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. psyh. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 107–124. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO IIEP, & United Nations Children's Fund. (2019). *On the road to inclusion: Highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193

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

United Nations Development Programme. (2021). *Human development report 2020: The next frontier -human development and the anthropocene.* United Nations.

Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2010). How Many Studies Do You Need?: A Primer on Statistical Power for Meta-Analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *35*(2), 215–247. https://doi.org/10.3102/1076998609346961

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

Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analyses in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, *36*(3), 1–48. https://doi.org/10.18637/jss.v036.i03

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education: *Educational and Psychological Measurement*. https://doi.org/10.1177/0013164495055002013

3.6. **Article 5** : Lien entre l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive et la qualité de l'éducation inclusive perçue par les parents d'enfants en situation de handicap

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2023, soumis). Link between teachers' attitudes towards inclusive education and the quality of inclusive education perceived by parents of children with disabilities.

3.6.1. En français

3. 6. 1. 1. Objectif et motivation

Une attitude positive des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive pour les élèves en situation de handicap parait être un préalable indispensable à la réussite de celle-ci (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Les deux articles précédents avaient pour objectif de mesurer différents indicateurs de qualité de l'éducation inclusive, ce cinquième article cherche à établir de façon empirique le lien entre les évaluations de la qualité de l'éducation faites par les parents et les attitudes des enseignants.

3. 6. 1. 2. Description de l'étude

Dans cette étude, les parents sont les mêmes que dans l'article 2 et 3. Les données utilisées sont celles du temps T2 pour les deux cohortes. Au temps T2 (Printemps 2021 ou 2022), les parents ont rempli des questionnaires, à la fin de ceux-ci, il leur a été demandé s'ils étaient d'accord pour transmettre le questionnaire à l'enseignant de leur enfant. Les variables évaluées par les parents sont : le bien-être, l'inclusion sociale, le niveau de harcèlement et le sentiment d'appartenance de leur enfant ainsi que la qualité de la relation avec les enseignants. Les questionnaires pour les enseignants mesurent leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive ainsi que leur volonté de mettre en place des pratiques inclusives.

3. 6. 1. 3. Résultats et discussion

Les résultats concernent 48 paires parents-enseignants. Aucun lien significatif n'a été montré entre l'attitude des enseignants et les variables relatives à la qualité de l'inclusion évaluées par les parents. En revanche, les intentions des enseignants de mettre en place des pratiques inclusives sont liées au bien-être émotionnel des enfants, ainsi qu'à la qualité des relations. Plus précisément, plus l'enseignant indique qu'il est prêt à se former ou à accueillir des élèves avec un handicap sévère, plus les parents notent un bien-être élevé de leur enfant. En outre, lorsque l'enseignant est prêt à adapter le programme et à aménager les évaluations, les parents indiquent une meilleure qualité des relations. Ces résultats rejoignent ceux de Schwab et al. (2019), qui ont montré que l'attitude des enseignants n'est pas un prédicteur de la perception des pratiques inclusives par l'élève pour la sous-échelle personnalisation, mais qu'il l'est pour la sous-échelle différentiation. Les enseignants qui ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'inclusion sont, selon leurs élèves, plus enclins à adapter les programmes. Notre étude met en évidence l'importance de la communication et de la formation des enseignants dans la réussite de l'éducation inclusive. Les résultats obtenus indiquent qu'il est nécessaire d'interroger les enseignants sur les pratiques inclusives qu'ils sont prêts à mettre en place et pas seulement sur leurs attitudes vis-à-vis de l'éducation inclusive. Par ailleurs, cette étude révèle la difficulté à interroger à la fois les parents et les enseignants d'enfants en situation de handicap. L'échantillon initial était de 382 parents, l'échantillon parents-enseignants concerne seulement 48 élèves. Des études sur des échantillons plus grands sont nécessaires malgré la difficulté de mise en œuvre.

3.6.2. Article en anglais

Link between the attitude of teachers towards inclusive education and the quality of inclusive education as perceived by parents of children with a disability

A positive attitude of teachers towards inclusive education for students with a disability is an essential prerequisite to its success. The aim of this study is to verify this statement by measuring the quality of inclusion as perceived by the parents of children in this situation and the attitude of their teachers. The parents assess the level of well-being, social inclusion, bullying and sense of membership of their children as well as the quality of their own relationship with their children's teachers. The teachers indicate their attitudes towards inclusive education and their intentions to implement inclusive practices. The results obtained with 48 children with a disability enrolled in regular schools do not show any significant link between the attitude of teachers and the quality of inclusion. A significant link can be found between the teachers' intentions of implementing inclusive practices and the children's emotional well-being, as well as the quality of their parents' relationship with their teacher. The more the teachers state that they are ready to get training or welcome students with a severe disability, the more the parents consider that their child's level of well-being is high. When the teacher is willing to adapt the curriculum and adjust the assessment tasks, the parents state that the quality of their relationship with their child's teacher is better. This study enables us to understand the importance of parent/teacher relationships and of teachers' professional training in the success of inclusive education. For future research, it is advised that teachers be interviewed not only about their attitudes but also about the inclusive practices that they are willing to implement.

Keywords: Inclusive education, subjective well-being, teachers' attitude, disability, parent/teacher relationship

Introduction

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities CRPD (The United Nations, 2006), adopted by the UN in 2006 and ratified by 164 countries to date (including France in 2010) establishes in its 24th article the right to inclusive education for all children with a disability. Inclusive schools are not merely places where students with a disability share classrooms with their non-disabled classmates of the same age: they are schools where students with a disability are active participants, where they are valued and where they benefit from the necessary support to succeed in academic, social and extracurricular activities (McLeskey et al., 2014).

The acquisition of academic skills needed in everyday life, but also the development of social, creative and affective skills, are indicators of the quality of education for all students (UNESCO, 2004). The acquisition of the same skills is expected for students with a disability, as mentioned in the report of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022, p. 25), "inclusive education and quality in education cannot be viewed as separate issues". The report also specifies that inclusive education is "based upon a commitment to each and every learner's belonging, achievement, well-being and mental health".

Link between the attitude of teachers and the quality of inclusion

Generally speaking, for all students with and without a disability, meta-analyses have highlighted the link between the variables concerning teachers and those concerning academic performances. For instance, Hattie (2009) shows that the way teaching is conceived and the teachers' belief in the fact that every student can make progress have a significant effect on students' academic performances. For students with a disability in particular, numerous articles underline the close bond between the attitude of teachers and the quality of inclusion. Hobbs and Westling (1998) indicate that the most important factors for the latter's success are the preparation and attitude of teachers and the collaboration between teachers to solve the problems they encounter. Leatherman et Niemeyer (2005) identify four factors that are key to the success of inclusion: professionally trained teachers, the presence of support services, adapted space and equipment and a positive attitude of teachers. When teachers have positive attitudes towards inclusive education, they implement in their classrooms practices that guaranty the successful inclusion of all students (Sharma et al., 2006). Few studies highlight this link empirically. De Boer et al. (2011) notably tried, in their literature review of 26 articles published between 1998 and 2008, to find a link between the attitude of teachers and the social engagement of students with special educational needs. The authors state that they could not find any study covering this aspect and thus could not reach a conclusion on this.

However, a few studies did establish a link between the attitude of teachers and some indicators of the quality of inclusion assessed by students. Monsen and Frederickson (2004)'s study conducted in New Zealand with 63 teachers and their 1729 students shows that the students whose teachers have a more positive attitude towards inclusion are more satisfied of their class and the levels of conflict between students are lower. Monsen et al. (2014) more recent study conducted with 95 teachers and 2514 students indicates the same: when the teachers have a positive attitude towards inclusion, the students are more satisfied, there are less conflicts but also less competitiveness and more mutual assistance between the students in the classroom. In a study conducted in Israel, Ben-Yehuda et al. (2010) found a link between the attitude of teachers and the social inclusion of students with special educational needs. Thanks to a sociometric questionnaire filled out by peers, the researchers calculated the popularity score of each student in their classes. They also assessed the teachers' attitude towards inclusive education during interviews conducted with the help of an evaluation grid. In the classes where the students with special educational needs get scores equivalent to those of their peers without specific educational needs, the teachers' attitude towards inclusion is very positive. Conversely, in the classes where students with special educational needs get lower scores than their non-disabled peers, the teachers' attitude is more negative (Ben-Yehuda et al., 2010). Besides, more recently, in Germany, Schwab et al. (2019) asked 665 students aged 10 to 17 to answer a questionnaire about their perception of inclusive practices and asked their teachers to answer one about their attitude towards inclusion. All of the students were asked to participate, regardless of whether or not

they had special educational needs, thanks to a questionnaire about the perception of inclusive practices developed for the study. Students with special educational needs made up 13% of the sample and most of them had learning or socio-emotional development disorders. The questionnaire comprised two subscales: a “personalisation” scale and a “differentiation” scale. The teachers filled out the *Attitudes towards Inclusion Scale* (AIS; Sharma & Jacobs, 2016) questionnaire to assess their attitude towards inclusive education. The authors indicate that the teachers’ attitude significantly predicts the students’ perception of inclusive practices for the differentiation subscale. Furthermore, the students’ perception does not differ depending on whether or not they have special educational needs.

Other studies did not highlight any link, or only a partial one, between the attitude of teachers and the quality of inclusion. Heyder et al. (2020) explored the relationship between the attitude of teachers towards inclusion and the well-being and social inclusion of students. The expected impact of a positive attitude was only partially demonstrated. The more the teachers found that inclusive education was beneficial, the smaller the gap between the perceptions of students with and without special educational needs was. Also in Germany, Schwab et al. (2022) do not show any significant link between the teachers’ feeling of efficacy and the students’ well-being. In a study conducted, in Switzerland this time, by Garrote et al. (2021) with children aged 6 to 9, the measure of social acceptance by peers was obtained by asking the children to indicate, using smileys, how much they wanted to play with each of their classmates. A mean score of social acceptance was calculated for each child according to their peers’ answers. No significant link between the teachers’ attitude, measured with a questionnaire, and social acceptance could be highlighted, contrary to what was expected. However, a significant link between the teachers’ class management practices and social acceptance was demonstrated. The researchers assessed the practices of the 34 teachers by analysing filmed lessons and concluded that, contrary to what was expected, the teachers’ attitude did not predict their practices in the classroom. However, their practices predicted the level of social acceptance in class.

In short, even though a positive attitude of teachers seems to be an essential prerequisite to the success of inclusion, few studies have demonstrated it empirically. Some show a link between the teachers’ positive attitude and a satisfying atmosphere in the classroom (Monsen et al., 2014; Monsen & Frederickson, 2004), between a positive attitude and a good level of social inclusion (Ben-Yehuda et al., 2010) or between a positive attitude and a positive perception of inclusive practices by students (Schwab et al., 2019). Others do not directly highlight the link between a positive attitude of teachers and social inclusion or well-being (Garrote et al., 2020; Heyder et al., 2020) but show, for example, a link between the inclusive practices actually observed in the classroom and social inclusion (Garrote et al., 2020). The cited studies concerned all students; three of them distinguished the students with special educational needs from the others (Ben-Yehuda et al., 2010; Heyder et al., 2020; Schwab et al., 2019). The measures that concerned the students were either made directly by asking them to answer questionnaires about their well-being and social inclusion at school (Heyder et al., 2020; Monsen et al., 2014; Schwab et al., 2019), or through social acceptance questionnaires filled out by peers (Ben-Yehuda et al., 2010; Garrote et al., 2020). The measures that concerned teachers were made through questionnaires relating to their attitude towards inclusion (Garrote et al., 2020; Heyder et al., 2020; Schwab et al., 2019), but also through interviews (Ben-Yehuda et al., 2010) or the observation of classroom practices (Garrote et al., 2020).

Thus, the link between the attitude of teachers and the quality of inclusion does not seem to be clearly established across all studies and no research study has specifically focused on students with a disability. In the present study, we are going to examine the link between the attitude of teachers and the quality of inclusion perceived by the parents of children with a disability, by asking them about their child's level of well-being, social inclusion, bullying and sense of membership as well as the quality of their relationship with their child's teacher. Contrary to the works cited above, these measures are not made by the students themselves or their peers, but by the parents of students with a disability. In parallel, the teachers of the same children fill out questionnaires relating to their attitudes and practices in the classroom.

The objective is to examine the potential link between the variables relating to the quality of inclusion measured by the parents and:

- The teachers' attitude
- The teachers' willingness to implement inclusive practices

Methodology

Participants

The sample of parents of children with a disability initially comprised 382 participants from all over France. They were contacted via social media (Facebook) and organisations of parents dedicated to one type of disability (Down's syndrome, autism, "dys"-type disorders). Compared with the national data, this sample is more socially privileged, with less single-parent families. The children concerned by the study must be officially recognised has having a disability (in France, this recognition must come from the MDPH – Maison Départementale des Personnes Handicapées/Departmental Home for People with Disabilities), be schooled in a regular school and be between 3 and 18 years old. The sample of teachers comprises 48 teachers who agreed to answer the questionnaire that the parents transmitted to them. Their mean age is 41.3 years (SD = 8.9) and 83% of them are women. They have been teaching for 16.2 years (SD = 8.69) on average. A quarter of them (24.4%) are specialised teachers. By comparison with the national data, these teachers are representative of French teachers in terms of age and men-women distribution; however the proportion of specialised teachers is higher. The final sample selected for the study comprises 48 children for whom the parents and the teachers' answers were available. The mean age of the children from the selected sample (N = 48) is M = 10.0 years (SD = 3.26). The sample comprises 75% of boys.

Questionnaires used

For parents

In the first phase, the parents provided socio-demographic information and other information such as their child's age and disability. In the second phase, they filled out various questionnaires.

Perceived well-being, social inclusion and academic level

The "parents" version of the *Perception of Inclusion Questionnaire* (PIQ; Venetz et al., 2015) was used. This questionnaire measures the parents' perception of their child's emotional well-being, their level of social inclusion and their academic level. It comprises 12 statements, such as "He/she has very good

relationships with his/her classmates". The parents express their agreement on a 4-point scale ranging from "not at all true" (1) to "certainly true" (4). For each dimension of the questionnaire, one statement is worded negatively, such as "He/she has no desire to go to school". The scores are calculated using the mean of the items in each dimension after reversing the items that were worded negatively; they vary between 1 and 4. The higher the scores, the higher the well-being, social inclusion and academic levels are. The "students" version of the questionnaire has been validated in French (Guillemot & Hessels, 2021). The "parents" version has only been validated in German (Schwab et al., 2020).

Perception of bullying

Six questions inspired by the *California Bullying Victimization Scale* (CBVS; Felix et al., 2011) were asked. They concern physical, moral and social bullying. A question was added about cyberbullying. The parents indicate the frequency of various types of bullying from "never" (1) to "every week" (4). The higher the score, the higher the level of bullying is.

Sense of membership

The parents filled out the *Psychological Sense of School Membership* scale (PSSM; Goodenow, 1993). This scale comprises 18 statements, e.g. "I feel that my child is a real part of his/her school" for which the parent indicates the extent to which they agree on a scale ranging from "Completely disagree" (1) to "Completely agree" (5). The scale has been translated and validated in French for Canadian students (St-Amand et al., 2020). It comprises 4 subscales: relationships with peers, students-teachers relationships, feeling of being accepted and feeling of attachment. For each subscale, a score is obtained by calculating the mean of the items. A global score can also be calculated. The higher the score, the stronger the sense of membership is.

Satisfaction with the parents-teacher relationship

The parents-teachers' relationship quality subscale of the *Parent Teacher Involvement Questionnaire* was used (PTIQ; Kohl et al., 2000). The parents assess six statements, e.g. "My child's teacher pays attention to my suggestions" on a scale ranging from "never" (1) to "always" (5). The score is calculated using the mean of the six items, the higher the score, the better the quality of the relationship is.

For teachers

In the first phase, the teachers specified their age, number of years of experience and whether or not they are specialised teachers. In the second phase, they were asked to fill out questionnaires about their attitudes and intentions to implement inclusive practices.

Attitude towards inclusion

The *Attitudes towards Inclusion Scale* questionnaire (AIS; Sharma & Jacobs, 2016) has been used in numerous recent studies in Portugal, Chile, Sweden, Switzerland, Canada, Australia, India or Hong Kong (Laranjeira et al., 2022; Miesera et al., 2019; Sahli Lozano et al., 2021; Sharma et al., 2015, 2018, 2021; Uusimaki et al., 2018). It comprises 8 questions about teachers' attitude towards inclusion and is divided into two subscales: the "opinions" scale and the "feelings" scale. One example of statement for the "opinions" subscale is "I believe that inclusion is beneficial to all students socially". For the "feelings" subscale, one example is "I am happy to have students who need assistance with their daily

activities included in my classrooms". The answers are given on a 7-point Likert scale from "Completely disagree" (1) to "Completely agree" (7). The mean scores of the two subscales can be calculated, as well as the global mean score. The higher the scores, the more supportive of inclusion the teacher's attitude is.

Intention to teach in an inclusive classroom

The *Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale* (ITICS; Sharma & Jacobs, 2016) is comprised of 7 questions about teachers' intentions to teach in inclusive classes. The participants must determine to what extent they are willing to implement various inclusive practices. On example of suggested practice is: "Undertake a professional development program so you can teach students with diverse learning needs." The participants must say to what extent they are willing to implement this practice by answering on a 7-point Likert scale ranging from "Extremely unlikely" (1) to "Extremely likely" (7). The total score is obtained by calculating the mean of the 7 items. The higher the score, the more the teacher is willing to implement inclusive practices.

Protocol

After registering via a link provided by the organisations and on social media, the parents (N = 382) received an email at the end of the school year (April or May) inviting them to fill out an online questionnaire. After completing it, they indicated whether they wanted their child's teacher to participate in the study. 174 parents, amounting to 45.3% of the sample, answered positively. In the second phase (in June), the parents who agreed to the participation of their child's teacher got another email to forward or print for the teacher, with a QR code that allowed them to access the online questionnaire. Only 48 teachers out of the 174 who were contacted fully filled out the questionnaire. Thus, the full data is available for 48 parents-teacher pairs (group A1), representing 12.5% of the original sample (Figure 1). The study was conducted over two successive school years (2021 and 2022) and the data was aggregated. The participating parents and teachers are all distinct. The data is available at the following address: https://osf.io/pumgb/.

Statistical analyses

First, the internal consistency of the scales was verified with a calculation of the Cronbach's alphas and McDonald's omegas. The small size of the sample did not enable us to conduct a confirmatory analysis of the scales' structure. To study the link between parents and teachers variables, correlations calculations were used. Since the variables were not distributed normally, the Spearman's rank non-parametric test was the most appropriate (Bishara & Hittner, 2012). To qualify the correlation effect sizes, Cohen's standards (1988) were used, with values of 0.1, 0.3 and 0.5 for small, medium and large effects respectively. These threshold values are debated when it comes to analysing differences between individuals: Gignac and Szodorai (2016) recommend using values of 0.1, 0.2 and 0.3, and qualify the effects as relatively small, typical and relatively large. In order to determine the size of the required sample, an a priori power analysis was conducted with the G*Power software (Faul et al., 2009). To show a link superior to 0.5, with 5% risk and 95% power, the minimum size of the sample is 42 parents/teacher pairs.

Results

First, the means and standard deviations of the different variables were calculated for the scales used by the parents and for those used by the teachers (Table 1). The internal consistency coefficients of the various scales were estimated (Table 1). They all had an acceptable or greater than acceptable level of consistency, except for the ITICS scale for which the alpha coefficient was inferior to 0.7, but the McDonald's omega one was superior to 0.7, which can be considered as correct (Lance et al., 2006).

Table 1 Means, standard deviations, Cronbach's alpha, McDonald's omega and Spearman's rank correlations between the parents and teachers variables (N=48)

Variable	M	SD	α	Ω	1	2	3	4	5	6	7
1. PA_PIQ_Emotional	3.04	0.76	0.901	0.915							
2. PA_PIQ_Social	2.91	0.65	0.861	0.878	.52***						
3. PA_PIQ_Academic	2.38	0.84	0.901	0.904	.20	.20					
4. PA_CBVS	1.47	0.56	0.839	0.871	-.06	-.37**	.22				
5. PA_PSSM	3.85	0.70	0.935	0.943	.37**	.59**	.25	-.45**			
6. PA_PTIQ	3.93	0.86	0.931	0.933	.30*	.25	.17	-.04	.46***		
7. TE_AIS	5.18	1.29	0.897	0.909	.12	-.04	-.00	-.22	.11	.21	
8. TE_ITICS	6.31	0.67	0.655	0.752	.31*	.25	-.08	-.28	.22	.32*	.46***

Note:
PA: variables measured by the parents; PIQ_Emotional, PIQ_Social and PIQ_Academic are the 3 subscales of the perception of inclusion questionnaire. PTIQ measures the quality of teachers-parents relationships, CBSV evaluates the level of bullying and PSSM assesses the sense of membership.
TE: variables measured by the teachers; AIS measures the teachers' attitude towards inclusive education and ITICS assesses the teachers' intentions.
*Boxed in bold: correlations between the variables measured by the parents (PA) and the attitude variables measured by the teachers (TE). For the correlation tests: * p<.05 ; ** p < .01 ; ***p<.001*

The correlation matrix between the variables measured by the parents (PA) and the variables measured by the teachers (TE) was calculated (Table 1). The top part of the matrix presents the correlations between the different parents variables (PA). Well-being is strongly correlated to social inclusion, and moderately correlated to the sense of membership and the quality of parents-teachers relationships. Social inclusion is anti-correlated to the perception of bullying and strongly correlated to the sense of membership. The perceived academic level is not significantly correlated to any of the variables measured by the parents. The bottom right part of the matrix shows the correlation between the two variables assessed by the teachers (TE). The teachers' attitude is strongly correlated to their intentions ($r(46) = .46$, $p < .001$). Our research focuses on the relationships between the variables assessed by the parents and the variables measured by the teachers, i.e. the boxed part of the matrix. There is no significant correlation between the TE_AIS variable, which concerns the teachers' attitude, and the parents variables. However, the TE_ITICS variable of the teachers' intentions is significantly positively correlated to the students' emotional well-being PA_PIQ_Emotional ($r (46) = .31$, $p < .05$) and to the quality of parents-teachers relationships PA_PTIQ ($r = .32$, $p < .05$). The correlations are moderate according to the Cohen's standards (1988), or can be called relatively large in reference to the standards relating to the research on individual differences in psychology (Gignac & Szodorai, 2016). To narrow down this result obtained based on the global score of the TE_ITICS variable, the correlations between the various items of the ITICS questionnaire and these two variables were calculated (Table 2).

Table 5 Means and standard deviations of the ITICS items measured by the teachers. Spearman's rank correlations between the ITICS items and the well-being and quality of parents-teachers relationships measured by the parents.

Variable	M	SD	PA_PIQ_Emotional	PA_PTIQ
TE_ITICS (global)	6.31	0.67	**.31***	**.32***
TE_ITICS01 "Change the curriculum to meet the learning needs of a student with learning difficulty enrolled in your class."	6.06	1.41	.12	**.36***
TE_ITICS02 "Consult with the parents of a student who is struggling in your class."	6.67	0.66	.12	.18
TE_ITICS03 "Consult with your colleagues to identify possible ways you can assist a struggling student in your class."	6.54	0.90	-.01	.09
TE_ITICS04 "Undertake a professional development program so you can teach students with diverse learning needs well."	6.15	1.29	**.29***	**.34***
TE_ITICS05 "Consult with a student who is displaying challenging behaviors to find out better ways to work with him/her."	6.56	0.71	.21	.27
TE_ITICS06 "Include students with severe disabilities in a range of social activities in your class."	5.46	1.64	**.39****	.21
TE_ITICS07 "Change the assessment tasks to suit the learning profile of a student who is struggling (e.g. providing longer time to complete the task or modifying the test)	6.71	0.54	.11	**.35***

*NB: * p<.05 ; ** p < .01 ; ***p<.001*

The emotional well-being measured by the parents is significantly linked to items 4 and 6 with correlations of 0.29 and 0.39. These items are the following: "Undertake a professional development program so you can teach students with diverse learning needs well" and "Include students with severe disabilities in a range of social activities in your class."

The quality of the parents-teacher relationship assessed by the parents is significantly linked (correlations superior to 0.3) to items 1, 4 and 7: "Change the curriculum to meet the learning needs of a student with learning difficulty enrolled in your class", "Undertake a professional development program so you can teach students with diverse learning needs well" and "Change the assessment tasks to suit the learning profile of a student who is struggling (e.g. providing longer time to complete the task or modifying the test)".

Lastly, sample biases were analysed. The studied sample of 48 students does not differ from the initial sample (comprising the parents of 382 students) with regard to the parents' social status, the children's type of disability, its severity or the children's age. However, it differs with regard to the variables linked to the quality of inclusion. The statistical analyses reveal that the teachers are more inclined to answer when inclusion is going well. Furthermore, the question of a potential bias linked to whether the teachers are specialised or not can also be raised. Indeed, numerous studies or meta-analyses indicate that specialised teachers are more supportive of inclusion (Guillemot et al., 2022). In the sample, there are no significant differences in the attitude and intentions towards inclusive education between specialised and non-specialised teachers ($t(42) = .941$ et $t(42) = 1.403$, $p > .10$). Neither is there any significant difference for any of the variables measured by the parents (PIQ variables,

bullying, sense of membership, quality of parents-teachers relationship) depending on whether their child has a specialised teacher or not. Likewise, the attitude and intentions of the teachers do not depend on their age or experience and there is no link between the age of the teachers or their experience and the variables linked to the quality of inclusion measured by the parents.

Discussion

The aim of this study was to highlight relationships between variables measured by parents relating to the quality of inclusion, and variables assessed by teachers relating to their attitude and practices regarding inclusive education.

The first result is the absence of a significant link between the attitude of teachers and the quality of inclusion assessed by parents, which seems to go against the expected results. The emotional inclusion, social inclusion, bullying, sense of membership, and quality of the parents-teachers relationship assessed by parents are not significantly linked in our study to a more or less positive attitude of teachers towards inclusion. In Monsen and Frederickson's studies, a link between the attitude of teachers and the satisfaction of students has been shown (Monsen et al., 2014; Monsen & Frederickson, 2004). In their 2014 study, links can be found with the students' satisfaction, level of conflict and competitiveness with small effect sizes. Other studies come to the same conclusion of an absence of link between, for instance, the teachers' efficacy and the students' well-being (Schwab et al., 2022). Several reasons could explain the lack of significant results in our study. First of all, the size of the sample can play a part in it: according to the power calculations done at the beginning of the analysis, only large effect sizes ($r > .5$) can be properly detected with this size of sample. To detect medium effect sizes ($r > .3$) with an acceptable power, a sample size superior to 100 is required. Secondly, the teachers who answered the study seem to be very supportive of inclusion: the mean obtained on the AIS scale is superior to 5, a result close to those obtained with Australian, Portuguese and Chilean teachers (Laranjeira et al., 2022; Sahli Lozano et al., 2021; San Martin et al., 2021); however, this number is far superior to the mean obtained with teachers in Switzerland (Sahli Lozano et al., 2021). The study does not enable us to know if the very positive results of the attitude questionnaires for our sample are representative of French teachers or only of our sample of teachers to whom the questionnaire was transmitted by parents. To our knowledge, no published study has been conducted with French teachers using these questionnaires. This experimental protocol may have led to collecting only the opinions of teachers who are supportive or very supportive of inclusion. The others most likely did not answer.

The second result is a moderately significant positive link between the quality of inclusion assessed by parents and the ITICS intentions scale. This scale indirectly measures the attitude of teachers through their intentions of implementing various inclusive practices in the classroom. When they are more willing to implement them, the students' emotional well-being and the quality of the parents-teacher relationship as perceived by the parents are better. No significant link was highlighted with the perceptions of social inclusion, bullying or sense of membership. This empirical result supports the claims about the importance of teachers' attitude in the success of inclusive education, but beyond the attitude, it is the teachers' concrete intentions that play a part in the quality of inclusion. More precisely, when the teachers state that they are willing to include students with severe disabilities and to undertake professional training, the students' level of emotional well-being assessed by their parents is higher. Being willing to include students with a severe disability is the item that has the

strongest correlation with the students' well-being, indicating a very positive attitude of the teachers and a very broad vision of inclusion that is not limited to the mildest disabilities. The will to undertake professional training shows an ability to put oneself in question and make one's practices evolve. When the teacher is willing to change the curriculum to meet the student's needs, undertake professional training or change the assessment tasks, the parents note that the quality of their relationship with the teacher is better. Thus, the teachers' intentions have a direct impact on the parents' perceptions and are associated with a higher level of emotional well-being and a better quality of communication with the teachers.

These results are consistent with those of Schwab et al (2019) showing that the attitude of teachers is not a predictor of the perception of inclusive practices by students for the personalisation subscale, but that it is so for the differentiation subscale. The teachers who have a more positive attitude towards inclusion are, according to their students, more inclined to adapt the curriculum. Moreover, our results are also consistent with those of Garrote et al (2020) showing that the attitude of teachers is not a predictor of social inclusion. However, the way in which the classroom is managed, which was observed in videos, is a predictor of social inclusion. The results obtained in our study indicate that the teachers' attitude does not predict the quality of inclusion but that the willingness to implement inclusive practices is linked to a better inclusion.

A common feature of the various studies cited previously is the small number of teachers considered; even though the number of students is sometimes high, the number of teachers was 29 for Schwab et al. (2022), 37 for Heyder et al. (2020) and 34 for Garrote et al. (2020). Our study comprises the data of 48 teachers, which is barely higher. Such a sample size does not enable researchers to detect small or medium effects.

It is important to understand why a significant result is found for the intentions scale but not for the attitudes scale. According to Ajzen's theory of planned behaviour (1991), behaviour can be predicted by intentions that themselves result from three components: attitudes, subjective norms (i.e. perceived social norms) and perceived behavioural control (i.e. belief in the person's ability to behave in this way). In their article entitled "Do Attitudes Predict Behaviour – An (un)Solved Mystery?" Sharma et Mannan (2015) explain how the theory of planned behaviour can be applied to teachers' behaviours and attitudes towards inclusive education. Unlike what is often suggested, attitude does not directly predict behaviour but, combined with the two other components, it predicts intentions, which are themselves directly linked to the teachers' behaviour. Our research study is in keeping with this theory, since the teachers' actual behaviour as perceived by the parents is not significantly linked with their attitude but with the intentions they express. In the theory of planned behaviour, attitudes, perceived social norm and perceived self-efficacy are linked together. The existence of an important link between attitude and the perceived social norm is the reason provided by Garrote et al. (2020) to explain the non-significant character of teachers' attitudes measured in the questionnaires. It seems very difficult for teachers answering a questionnaire about attitude to deviate from the norm and what is expected of them, and thus, it is difficult to know whether a teacher is truly supportive of inclusion or whether the social desirability bias is very present. This is all the more the case for topics with a clear social norm. Thus, when a study is conducted in order to see the benefits of the promotion of inclusive education in the perspective of the CRDPH, the social desirability bias is even stronger (Heyder et al., 2020). This is accentuated in our study by the fact that the questionnaires were transmitted to the teachers by parents. Lüke and Grosche (2018) have shown that the teachers are influenced by the

values of the organisation that proposes the study. When the organisation is supportive of inclusive education, the answers are more positive. In our study, when teachers are asked directly about their intentions, i.e. the concrete gestures the teachers can make to improve inclusion, and not about their attitude towards the concept of inclusion, their answers may be less influenced by social desirability. Garrote et al. (2020) posit the hypothesis that the effect of attitude has been overestimated in the previous studies.

Limits and perspectives

This article brings to light important difficulties when it comes to simultaneously questioning the parents of children with a disability and their teachers. On the one hand, it is very difficult to obtain a correct-sized sample. Indeed, in our study, the initial sample comprised 382 parents, while the final parents-teachers sample comprised only 48 pairs. On the other hand, the questionnaire is transmitted by the parents, which increases the teachers' social desirability bias: a teacher who is not very supportive of inclusion will choose not to answer such questionnaires or will answer in a way that conforms to the norm rather than answering negatively. The study raises another issue: the teachers who answered are the teachers of students for whom inclusion is going well, whereas the teachers who did not answer are more frequently those of students for which inclusion is not going well according to the quality variables measured by the parents. This bias will be studied more specifically in future research.

Other methods of data collection can be considered to reduce the biases. For example, questioning students with a disability or their parents by relying on schools to transmit the questionnaires and questioning the whole class in order to avoid any kind of discrimination. Since there is often only one student with a disability in each class, it would be necessary to administer the questionnaires to over a hundred classes and around 2500 parents to obtain 100 answers of parents of a child with a disability/teacher pairs. This solution also seems complicated to implement.

Using questionnaires relating to the teachers' intentions of implementing different inclusive practices seems to be more relevant than questionnaires only relating to attitude. The results obtained in our study with questions relating to intentions are close to the results obtained by observing the inclusive practices implemented in the classroom (Garrote et al., 2020; Sharma & Sokal, 2016).

In conclusion, our study contributes important findings to the study of the empirical link between the attitude of teachers and the quality of inclusion. The intentions expressed by teachers towards inclusive education are not simple statements; they are linked to concrete practices observed by parents. These practices participate in the success of inclusive education by improving the well-being of students at school and the quality of parents-teachers relationships. It is necessary to provide initial and further professional training for teachers regarding the various inclusive practices, so that they are ready to implement them in their classroom, and can thus contribute to improving the quality of inclusive education.

References

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. Scopus. https://doi.org/10.1080/13603110802327339

Bishara, A. J., & Hittner, J. B. (2012). Testing the significance of a correlation with non normal data: Comparison of Pearson, Spearman, transformation, and resampling approaches. *Psychological Methods*, *17*(3), 399–417. https://doi.org/10.1037/a0028087

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

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*(4), 1149–1160. https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, *5*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2021). Corrigendum: Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677881

Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, *102*, 74–78. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Guillemot, F., & Hessels, M. G. P. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2021). Changes in teachers' attitudes towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *Educational Research Review*.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, *77*. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776

Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Inclusion Promoting Successful through Collaborative Problem-Solving. *TEACHING Exceptional Children*, *31*(1), 12–19. https://doi.org/10.1177/004005999803100102

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, *38*(6), 501–523. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The Sources of Four Commonly Reported Cutoff Criteria: What Did They Really Say? *Organizational Research Methods*, *9*(2), 202–220. https://doi.org/10.1177/1094428105284919

Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S., & Sharma, U. (2022). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683

Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (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

Lüke, T., & Grosche, M. (2018). 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

McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. Routledge.

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 103–114. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, *17*(1), 113–126. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8

Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, *7*(2), 129–142. https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32

Sahli Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: Does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, *13*(4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Schwab, S., Lindner, K.-T., & Savolainen, H. (2022). Investigating teachers' dyadic self-efficacy and its correlations to students' perceptions of teacher efficacy and student well-being. *Educational Psychology*, 1–18. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2094342

Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, *82*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison

of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 437–446. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139

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*(2), 80–93.

Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Attitudes to Inclusion Scale and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale. *PsycTESTS*. pst. https://doi.org/10.1037/t55732-000

Sharma, U., & Mannan, H. (2015). Do Attitudes Predict Behaviour – An (un)Solved Mystery? In *Foundations of Inclusive Education Research* (Vol. 6, pp. 115–131). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000006005

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6

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. psyh. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103506. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506

St-Amand, J., Boily, R., Bowen, F., Smith, J., Janosz, M., & Verner-Filion, J. (2020). The development of the French version of the psychological sense of school membership (PSSM) questionnaire: An analysis of its structure, properties and potential for research with at-risk students. *Interdisciplinary Research in Education*, *2*, 3.

The United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Treaty Series*, *2515*, 3.

UNESCO. (2004). *Éducation pour tous: L'exigence de qualité : rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005*. Éditions UNESCO.

Uusimaki, L., Garvis, S., & Sharma, U. (2018). Swedish Final Year Early Childhood Preservice Teachers' Attitudes, Concerns and Intentions towards Inclusion. *Journal of International Special Needs Education*. https://doi.org/10.9782/17-00034

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Version française*. www.piqinfo.ch

3.7. **Article 6** : Biais de non-réponse des enseignants à un questionnaire sur leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive

Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2023, soumis). Non-response bias of teachers to a questionnaire on their attitudes towards inclusive education.

3.7.1. En français

3. 7. 1. 1. Objectif et motivation

L'étude précédente a soulevé un problème important de non-réponse des enseignants aux questionnaires proposés. Les biais sont souvent présents dans les études employant des questionnaires, le biais de désirabilité sociale a été étudié dans les études relatives à l'attitude (Lüke et Grosche, 2018), mais le biais de non-réponse des enseignants n'a été ni mis en évidence ni évalué. Cet article étudie précisément les non-réponses en utilisant les variables renseignées par les parents dans le but de vérifier si la non-réponse cause un biais ou non dans les réponses des enseignants relatives à l'attitude.

3. 7. 1. 2. Description de l'étude

Dans cette étude, les données utilisées sont les mêmes que dans l'article 5. Elles correspondent au temps T2 (Printemps 2021 ou 2022), pour les deux cohortes (voir Figure 7). Au temps T2, les parents ont rempli des questionnaires, à la fin de ceux-ci, il leur a été demandé s'ils étaient d'accord pour transmettre le questionnaire à l'enseignant de leur enfant. Certains parents ont donné leur accord, d'autres non. Ensuite, les enseignants ont reçu les questionnaires, certains enseignants ont répondu, d'autres non. Les variables évaluées par les parents sont le bien-être, l'inclusion sociale, le niveau de harcèlement, le sentiment d'appartenance de leur enfant ainsi que la qualité de la relation avec l'enseignant. Les questionnaires pour les enseignants mesurent leur attitude vis-à-vis de l'éducation inclusive, ainsi que leur volonté de mettre en place des pratiques inclusives.

3. 7. 1. 3. Résultats et discussion

L'échantillon initial comprend 382 parents, 174 parents ont accepté de transmettre l'étude à l'enseignant de leur enfant et au final 48 enseignants ont répondu à l'étude, ce qui représente un taux de non-réponse de 87.5%. Cet article explore les biais éventuels liés aux non-réponses. Tout d'abord, le biais de non-réponse par non transmission du questionnaire : l'étude met en évidence que ce biais est limité : les parents qui ne souhaitent pas transmettre le questionnaire jugent que la qualité de la relation parent-enseignant est significativement moins bonne que ceux qui souhaitent le transmettre, les autres variables ne montrant pas de différence significative. Le second biais étudié est la non-réponse de l'enseignant : l'enseignant a reçu le questionnaire mais ne souhaite pas y répondre. Ce biais est important : l'étude montre des différences significatives pour plusieurs variables entre les élèves dont l'enseignant a répondu et les élèves dont l'enseignant n'a pas répondu. Les non-réponses des enseignants correspondent à des élèves dont le bien-être est significativement plus bas, l'inclusion sociale moins bonne, le sentiment d'intégration moins fort et la qualité de la relation avec les parents moins satisfaisante. Ces résultats sont résumés sur la Figure 10.

La non transmission de l'étude aux enseignants par les parents est révélateur du manque de communication. Améliorer la qualité des relations parent-enseignant semble indispensable pour la réussite de l'éducation inclusive. Par ailleurs, le biais important dû aux non-réponses mis en évidence dans notre étude conduit à s'interroger sur un biais de positivité dans les études déjà menées.

	Biais de non transmission du questionnaire		Biais de non réponse des enseignants	
	Parents ne souhaitant pas transmettre le questionnaire	Parents souhaitant transmettre le questionnaire	Pas de réponse de l'enseignant	Réponse de l'enseignant
Bien être émotionnel	X	X	--	++
Inclusion sociale	X	X	--	++
Inclusion académique	X	X	X	X
Niveau de harcèlement	X	X	++	--
Sentiment d'intégration	X	X	--	++
Communication avec l'enseignant	--	++	-	+

Figure 10 Synthèse des résultats de l'article 6. Résultats des tests de comparaisons de moyennes entre (à gauche) les parents ayant souhaité transmettre le questionnaire ou non et (à droite) entre les enseignants ayant répondu ou non. En vert (+) les moyennes significativement plus grandes, en rose (-) les moyennes significativement plus basses, le grisé (x) indique une absence de différence de moyennes. Pour des résultats détaillés, consulter l'article (+ <p.05, ++ p<.01).

3.7.2. Article en anglais

Teachers' non-response bias in questionnaires about their attitude towards inclusive education

This article examines the non-response biases of teachers in questionnaires about their attitude towards inclusive education. By cross-checking the responses of parents of children with a disability (N = 382) regarding the quality of their child's inclusion and the responses or non-responses of teachers to questionnaires about their attitude (N = 48 responses), this study shows that the non-responses of teachers are not random and are associated with a less satisfying inclusion. This significant non-response bias of teachers leads us to question the existence of a potential positivity bias in previous studies.

Highlights: High levels of non-response from teachers to attitude-related questionnaires can be observed. A significant bias due to non-responses can be highlighted. Teachers' non-responses are associated with a lesser quality of inclusion. Teachers' responses are associated with a better inclusion.

Keywords: Attitude, Inclusive education, Non-response bias, Teacher

Theoretical introduction

Numerous recent research studies have taken an interest in the attitude of teachers towards inclusive education. Those studies are relevant due to the link that has been brought to light by researchers between a positive attitude of teachers and the success of inclusive education (Hobbs & Westling, 1998; Leatherman & Niemeyer, 2005; Van Mieghem et al., 2020). As early as 2011, the European Agency for Development in Special Needs Education suggested in its recommendations for the promotion of inclusive education that "All teachers should have positive attitudes towards all learners" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). UNESCO also supported this idea in 2020, specifying that "Inclusive teaching requires teachers to recognize the experiences and abilities of every student and to be open to diversity" (UNESCO, 2020). When teachers have positive attitudes towards inclusive education, it fosters the practices that guarantee the successful inclusion of all pupils (Ben-Yehuda et al., 2010; Monsen et al., 2014; Sharma et al., 2006). A majority of studies are based on questionnaires (on paper or on the computer) asking teachers about various aspects of their attitude (cognitive, affective and/or behavioural aspect) (Ewing et al., 2018). Our study was initially designed to explore the link between the attitude of teachers and the quality of inclusion assessed by parents. Since the initial sample comprised 382 parents, the expected size of the teachers sample was 382, but only 48 answered the questionnaires. Thus, a lot of data is missing. This is either due to the parents' refusal to transmit the questionnaire to the teacher, or to the teacher's lack of response. However, the data relating to the quality of inclusion assessed by the parents is available for all the children, whether or not the parent(s) agreed to transmit the questionnaire and whether or not the teacher agreed to answer. The low number of responses from teachers suggests that the results

might be biased. The available data allows us to study two biases, one related to the non-transmission of the questionnaire by the parents to the teacher, the other due to the teachers' non-responses.

Few published studies mention the biases that can exist in surveys. These biases can be of various natures: the social desirability bias has been brought to light in some studies; however the non-response bias, i.e. the fact that the individuals who answer the questionnaires are not representative of the targeted population, has not been studied. Concerning the social desirability bias in questionnaires about attitudes, a study conducted with parents of children with special educational needs has shown that their attitude was influenced by the perceived social norm (Lui et al., 2015). When parents think that teachers generally support inclusive education, their own responses are in favour of inclusive education. Lüke and Grosche (2018a) experimentally highlighted that people's responses (not necessarily teachers') are influenced by the organisation that conducts the study. In particular, when the study is conducted by a university, the responses are more positive than when it is conducted by an association presented as supportive of specialised education. In order to limit the social desirability bias, the authors offer new ways to implicitly measure attitude with association tests (Lüke & Grosche, 2018b). When the participants took these tests on the computer, the time it took for them to automatically associate some concepts was measured and an evaluation of attitude was inferred from it. Another research study has brought to light important non-response and social desirability biases in a personality questionnaire for future teachers. The authors have stated that those biases clearly diminished the validity of this questionnaire (Mundia, 2011).

Non-responses to a questionnaire

When a study is designed, it is sometimes difficult to reach all the concerned population. The way the survey is transmitted (via email for instance) can lead to favouring individuals who have greater access to digital resources. A survey by phone will favour people who have time to dedicate to a phone call. Then once the questionnaire reaches the people concerned, there can be an important rate of non-response due to the characteristics of the respondents themselves, such as their age, gender or level of education. A survey conducted with doctors has shown that older doctors responded less than younger ones (Barclay et al., 2002). In a study about teenagers' health in the Netherlands, Cheung et al. (2017) noticed that women, older people and people with a higher level of education were overrepresented in the sample of people willing to answer the survey. The response rate can also depend on how interested the respondents are in the topic: in a study conducted with graduate students about their response or non-response to questionnaires relating to education, the first reason stated for not answering a questionnaire was the respondent's interest in the topic (Saleh & Bista, 2017). A meta-analysis conducted by Wu et al (2022) examined over 1000 online surveys related to education and shows that the average response rate in the studies published since 2007 was around 44% with major disparities, the lowest response rate being 0.4% and the highest 100%.

In recent studies about teachers' attitude towards inclusive education, the response rates vary widely. When the study is conducted during a training course, the response rates are close to 100%. For instance, in a study conducted in Luxemburg with teachers and future teachers, all of the training session participants also participated in the study (Krischler & Pit-ten Cate, 2019). In other studies, the participation rate is not mentioned, but can be inferred to be of the same order of magnitude since the questionnaires were proposed to future students after their training course (Ahsan et al., 2013; Uusimaki et al., 2018) or during class (Bohndick et al., 2022). When the studies are conducted with

teachers at the schools they work at, the rates are much lower: the way the questionnaires are distributed influences the response rate. For instance, in a study conducted in Australia, school directors were contacted and only 12 out of 613 gave their consent to contact the teachers of their establishment, which only allowed the researchers to reach less than 2% of the targeted schools (Sahli Lozano et al., 2021). Then, once the teachers have actually been contacted, the response rate varies. Saloviita (2020) indicates a response rate of 32%, Gregory & Noto (2017), a rate of 23% and Memisevic et al. (2021), of 70%. The study can also be transmitted via labour unions or teachers' associations; in this case the response rate is not calculated, for example in Switzerland in Sahli Lozano et al.'s study (2021). In a study conducted in Germany, the invitation to answer the questionnaire was sent to all the teachers of a particular region. The total number of teachers who got the questionnaire was not specified but can be estimated to be over 10000 according to the federal statistics that can be consulted on government websites. The number of responses was 450, which correspond to a response rate of less than 5%. The authors indicate that the respondents are representative of German teachers in terms of socio-demography (Letzel-Alt et al., 2022). These various results show how difficult it is to estimate the rates of response to questionnaires relating to inclusive education.

Non-response biases

Non-responses do not necessarily produce a non-response bias. In order for a bias to appear, it is necessary for the people who answer the survey to answer differently than how the considered population may have done. In the 2018 TALIS (Teaching And Learning International Survey), the non-response rate of Australian teachers is high, but does not induce a bias in the results, since the responding sample was representative of the population according to the authors (Dix et al., 2018). To our knowledge, no study of the non-response bias of teachers in questionnaires relating to inclusive education has been conducted before. In other fields, several findings have been highlighted. For instance, in a study conducted with dentists and concerning the use of a specific technological device, it has been shown that the higher the number of necessary reminders is, the more negative the responses are (Parashos et al., 2005). Conversely, a study about Covid has shown that there was not any non-response bias depending on the number of reminders required (Duszynski et al., 2022). A non-response bias is inherently difficult to highlight: in order to identify it, it is necessary to obtain information about the non-respondents through another mean. For instance, in a study conducted by Barclay et al. (2002) with doctors, the non-respondents' socio-demographical data is available. Another form of contact can also be established with the non-respondents, for example, by phone (Parashos et al., 2005). Offering two modes of administration for questionnaires allows researchers to explore biases: Cheung et al. (2017) transmitted a health-related questionnaire to teenagers, sending it to their homes by mail and asking for answers on a voluntary basis, and proposed the same questionnaire to teenagers during school time. This study revealed a positivity bias for voluntary survey respondents (by mail): they consume less tobacco and alcohol, have a better mental health, a better subjective health and a more positive school experience than respondents who answered during school time. In another study conducted with parents regarding their children's mental health, the researchers were able to highlight a bias by analysing the teachers' responses: parents of children with mental health issues answered the questionnaire less often than parents whose children did not have this kind of issues (Stormark et al., 2008).

Thus, studying the literature shows that teachers' non-response rates in attitude-related questionnaires can sometimes be very high. Non-responses do not necessarily produce a bias, but it is

necessary to have other measures in order to assess the presence or absence of a non-response bias. In other fields of research, important biases have been highlighted by studying additional variables collected in another way. To our knowledge, no study about the non-response bias of teachers in questionnaires related to their attitude has been published so far. In our study, we are using the variables relating to the quality of inclusion assessed by parents: well-being, social inclusion, bullying, sense of membership, quality of the parents-teachers relationship. The objective of this study is to use these variables to explore two biases:

- The bias due to the non-transmission of questionnaires by parents: do the parents who agree to transmit the questionnaires to their child's teacher assess the quality of inclusion in the same way as those who refuse?
- The non-response bias of teachers who received the questionnaire: is the non-response random or is it linked to the quality of inclusion as perceived by parents? We will study the link between the variables related to well-being, social inclusion, bullying, sense of membership, and the quality of the parents-teachers relationship.

Methodology

Participants

The participants are parents of children with a disability from all over France. They were contacted via social media (Facebook) and organisations of parents dedicated to one type of disability (Down's syndrome, autism, "dys"-type disorders). Compared with the national data, this sample is more socially privileged, with less single-parent families (DREES-CPS, 2020). To be included in the study, the child must be officially recognised has having a disability (in France, this recognition must come from the MDPH – Maison Départementale des Personnes Handicapées/Departmental Home for People with Disabilities), be schooled in a regular school and be between 3 and 18 years old. The mean age of the children included in the full sample (N = 382) is M = 10.8 years (SD = 3.34). The full sample comprises 74.3% of boys. The mean age for the sample of teachers (N = 48) is 41.3 years (SD = 8.9) and 83% of them are women. They have been teaching for 16.2 years (SD = 8.69) on average. A quarter of them (24.4%) are specialised teachers.

Questionnaires used

For Parents

The parents filled out a socio-demographic questionnaire in which they specified the nature and severity of their child's disability then filled out various other questionnaires regarding the quality of their child's inclusion. Furthermore, if they did not wish to transmit the study to their child's teacher, they could explain why by answering an open-ended question.

Perceived well-being, social inclusion and academic level

The "parents" version of the *Perception of Inclusion Questionnaire* (PIQ; Venetz et al., 2015) was used. This questionnaire measures the parents' perception of their child's emotional well-being, their level of social inclusion and their academic level. It comprises 12 statements, such as "He/she has very good relationships with his/her classmates". The parents express their agreement on a 4-point scale ranging from "not at all true" (1) to "certainly true" (4). For each dimension of the questionnaire, one statement is worded negatively, such as "He/she has no desire to go to school". The scores are

calculated using the mean of the items in each dimension after reversing the items that were worded negatively; they vary between 1 and 4. The higher the scores, the higher the well-being, social inclusion and academic levels are. The "students" version of the questionnaire has been validated in French (Guillemot & Hessels, 2021). The "parents" version has only been validated in German (Schwab et al., 2020).

Perception of bullying

Six questions taken from the *California Bullying Victimization Scale* (CBVS; Felix et al., 2011) were asked. They concern physical, moral and social bullying. A question was added about cyberbullying. The parents indicate the frequency of various types of bullying from "never" (1) to "every week" (4). The higher the score, the higher the level of bullying is.

Sense of membership

The parents filled out the *Psychological Sense of School Membership* scale (PSSM; Goodenow, 1993). This scale comprises 18 statements, e.g. "I feel that my child is a real part of his/her school" for which the parent indicates the extent to which they agree on a scale ranging from "Completely disagree" (1) to "Completely agree" (5). The scale has been translated and validated in French for Canadian students (St-Amand et al., 2020). It comprises 4 subscales: relationships with peers, students-teachers relationships, feeling of being accepted and feeling of attachment. For each subscale, a score is obtained by calculating the mean of the items. A global score can also be calculated. The higher the score, the stronger the sense of membership is.

Satisfaction with the parents-teacher relationship

The parents-teachers' relationship quality subscale of the *Parent Teacher Involvement Questionnaire* was used (PTIQ; Kohl et al., 2000). The parents assess six statements, e.g. "My child's teacher pays attention to my suggestions" on a scale ranging from "never" (1) to "always" (5). The score is calculated using the mean of the six items, the higher the score, the better the quality of the relationship is.

For teachers

The teachers were offered two questionnaires to fill out, the first one about their attitudes towards inclusive education and the second one about their intentions to implement inclusive practices. Additionally, the teachers specified their age, number of years of experience and whether or not they were specialised teachers.

Attitude towards inclusion and intention to teach in an inclusive classroom

The *Attitudes towards Inclusion Scale* and *Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale* questionnaires (AIS et ITICS; Sharma & Jacobs, 2016) have been used in numerous recent studies in Portugal, Chile, Sweden, Switzerland, Canada, Australia, India or Hong Kong (Laranjeira et al., 2022; Miesera et al., 2019; Sahli Lozano et al., 2021; Sharma et al., 2015, 2018, 2021; Uusimaki et al., 2018). The AIS comprises 8 questions about teachers' attitude towards inclusion and is divided into two subscales: the "opinions" scale and the "feelings" scale. One example of statement for the "opinions" subscale is "I believe that inclusion is beneficial to all students socially". For the "feelings" subscale, one example is "I am happy to have students who need assistance with their daily activities included in my classrooms". The answers are given on a 7-point Likert scale from "Completely disagree" (1) to "Completely agree" (7). The mean scores of the two subscales can be calculated, as well as the global mean score. The higher the scores, the more supportive of inclusion the teacher's attitude is. The ITICS is comprised of 7 questions about teachers' intentions to teach in inclusive classes. The participants

must determine to what extent they are willing to implement various inclusive practices. On example of suggested practice is: “Undertake a professional development program so you can teach students with diverse learning needs.” The participants must say to what extent they are willing to implement this practice by answering on a 7-point Likert scale ranging from “Extremely unlikely” (1) to “Extremely likely” (7). The total score is obtained by calculating the mean of the 7 items. The higher the score, the more the teacher is willing to implement inclusive practices.

Protocol

After registering via a link provided by the various organisations and social media, the parents received an email at the end of the school year (April or May) inviting them to fill out an online questionnaire. After completing it, they indicated whether they wanted their child’s teacher to participate in the study. In the second phase (in June), the parents who agreed to the participation of their child’s teacher got another email to forward or print for the teacher, with a QR code that allowed them to access the online questionnaire. Finally, the teachers responded to the various questions if they wanted to. The study was conducted over two successive school years (2021 and 2022) and the data was aggregated. The participating parents and teachers are all distinct individuals.

Statistical analyses

The internal consistency of the various scales was calculated. To compare the means of independent groups, Welch’s t tests were used in order to take into account the heterogeneousness of the variances between the compared groups. Given the large size of the samples, superior to 30, and the absence of outliers, the asymptotical distribution of the means can be considered normal. To make sure that the compared groups had the same distribution in terms of types and severity of disability and social background, khi2 tests were used.

An a priori power analysis indicates that to detect an effect superior to 0.5 in a Welch’s t test between two means with 95% power, a total number higher than 176 is required in the sample.

Results

The data is available at the following address: https://osf.io/6uph7/. The initial sample comprised 382 parents. Among them, 45.5%, i.e. 174 parents (group A) responded positively to the question “I wish to transmit the rest of the study to my child’s teacher”. The non-response rate due to the non-transmission of the questionnaire is thus of 54.5%. Furthermore, the teachers who received the study did not all answer; only 48 out of 174 fully filled out the questionnaire. Thus, the non-response rate is of 72.4%. The complete data is only available for 48 parents-teacher pairs (group A1), which represents 12.5% of the initial sample, and a global non-response rate of 87.5% (see Figure 1). Among the parents who did not want to transmit the questionnaire to their child’s teacher, 75 gave an explanation by answering an optional open-ended question (group B1).

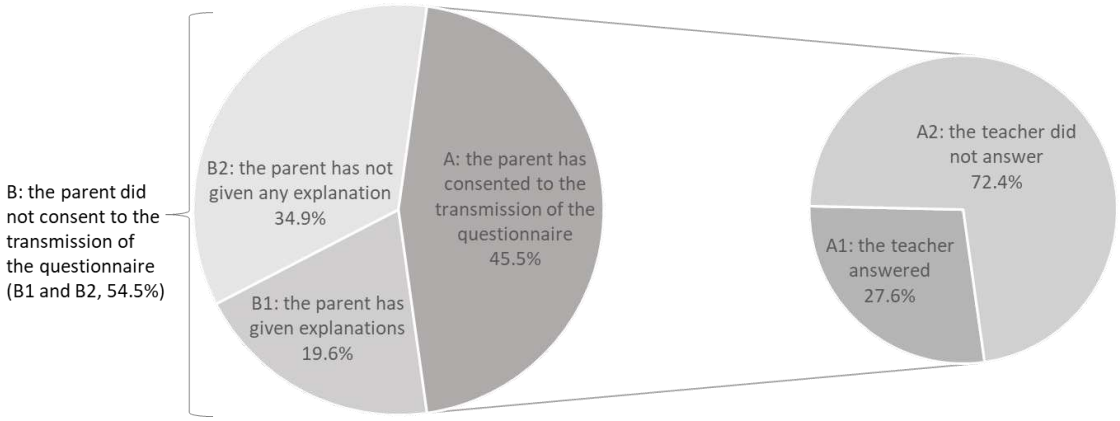


Figure 1 : Transmission of the questionnaire by parents and teachers' answers

First, the means and standard deviations of the various variables were calculated, for the variables measured with parents (N=382) and for the variables regarding teachers (N=48), (see Table 1). For the measures obtained with parents, the average results are slightly above the midpoint of the scale for the PIQ emotional and social subscales, the sense of membership and the quality of communication between parents and teachers. They are below the midpoint of the scale for the academic subscale and bullying level. As for the measures obtained with teachers, the results are well above the midpoint of the scale, which denotes a positive attitude towards inclusive education and teachers who are willing to implement numerous inclusive practices. The internal consistency coefficients of the various scales were estimated. They were all acceptable or good, except for the ITICS scale where the alpha coefficient was inferior to 0.7 and the McDonald's omega was superior to 0.7 which can be considered as correct (Lance et al., 2006).

Table 1 Means, standard deviations, midpoint of the scale, Cronbach's alpha and McDonald's omega for the 382 parents (PA) and the 48 teachers (TE)

Scale	Mean	Midpoint of the scale	SD	Cronbach's α	McDonald's ω
PA_PIQ Emotional	2.73	2.5	0.854	0.903	0.907
PA_PIQ Social	2.66	2.5	0.742	0.872	0.877
PA_PIQ Academic	2.22	2.5	0.768	0.835	0.838
PA_CBVS	1.72	2.5	0.658	0.833	0.845
PA_PSSM	3.52	3	0.835	0.939	0.942
PA_PTIQ	3.48	3	1.165	0.950	0.950
TE_AIS	5.18	4	1.283	0.897	0.909
TE_ITICS	6.42	4	0.660	0.655	0.752

NB: PA: variables measured by parents; PIQ_Emotional, PIQ_Social and PIQ_Academic are the three subscales of the perception of inclusion questionnaire. CBVS measures the level of bullying, PSSM, the sense of membership and PTIQ the quality of the parents-teacher relationship
TE: variables measured by teachers; AIS measures teachers' attitude towards inclusive education and ITICS measures teachers' intentions

In this article, we study two biases. The first one comes from the non-transmission of the questionnaire by the parents to the teachers: only 174 parents consented to transmit the questionnaire to the teachers. The second bias is the teachers' non-response bias: out of the 174 teachers who received the questionnaire, 48 completed it, which represents a non-response rate of 72.4 %.

Bias due to the non-transmission of the questionnaire by parents to teachers

First, we studied the bias due to the non-transmission of the questionnaire by parents. To this end, we tested the mean differences for the measured variables between the parents who agreed for their child's teacher to take part in the survey (group A) and those who did not agree (group B). The Welsh's t tests show that there is no significant difference between group A and group B, except for the PTIQ variable that measures the quality of the parents-teacher relationship (Table 2). The quality of the relationship assessed by parents is significantly better in the group of parents who transmitted the questionnaire to the teachers, $t(397.8) = 3.212$, $p < .01$, $d = .328$.

Table 2 Means (standard deviations) and comparative Welch's t test for the variables measured by parents in the group that consented to transmit the questionnaires to the teachers (A) and in the group that not consent to it (B).

Variable	Group A (N=174) M (SD)	Group B (N=208) M (SD)	Welch's t	df	P	Effect size
PA_PIQ_Emotional	2.75 (0.86)	2.72 (0.85)	0.445	366.9	0.656	0.046
PA_PIQ_Social	2.69 (0.76)	2.64 (0.73)	0.634	363.2	0.526	0.065
PA_PIQ_Academic	2.21 (0.78)	2.23 (0.76)	-0.238	365.6	0.812	-0.024
PA_CBVS	1.69 (0.69)	1.74 (0.63)	-0.763	356.1	0.446	-0.079
PA_PSSM	3.58 (0.84)	3.45 (0.83)	1.521	367.5	0.129	0.156
PA_PTIQ	**3.68 (1.05)**	**3.31 (1.23)**	**3.212 ****	**379.8**	**0.001**	**0.328**

*In bold, the variables for which the Welch's t test is significant.** p<.01*
NB: PA_PIQ_Emotional, PA_PIQ_Social and PA_PIQ_Academic are the three subscales of the perception of inclusion questionnaire. PA_CBVS measures the level of bullying, PA_PSSM, the sense of membership and PA_PTIQ the quality of the parents-teacher relationship (variables measured by parents)

The parents who did not agree to transmit the questionnaires to the teachers (group B) could specify the reason if they wanted to. 75 parents, i.e. 36% of the parents gave an explanation. The reason that is mentioned most often is the lack of proper communication with the teachers: "Very little communication with them", "No harmonious communication with these professionals", "They usually do not speak to me". The lack of benevolence and motivation of the teachers is also underlined: "The teacher is not benevolent", "This year we get the impression that inclusion has been imposed to the teacher, so we won't ask for her help", "The teacher refuses everything. She doesn't feel concerned and doesn't wish to get invested in my son's progress". The parents are also worried about the potential lack of sincerity in the teachers' responses: "Because I don't trust them, and I don't think the answers will be sincere". Some parents express concerns at the thought of proposing this study to the teachers: "I am afraid of their reaction". Finally, a few of the parents do not wish to add to the teachers' workload and impose extra work on them: "They don't have enough time."

Bias due to the teachers' non-response

Secondly, we evaluated the bias caused by the teachers' non-response. We tested the differences in the variables measuring the quality of inclusion between the group in which the teachers responded (A1) and the group in which the teachers received the questionnaires but did not respond (A2). There is a significant difference for all the variables between groups A1 and A2, except for the academic level (Table3). Effect sizes can be considered as medium (Cohen, 1988).

Table 3 Means (standard deviations) and comparative Welch's t test for the variables measured by parents in the group where the teachers responded (A1) and in the group where the teachers did not respond (A2).

Variable	Group A1 (N = 48) M (SD)	Group A2 (N = 126) M (SD)	Welch's t		df	p	Effect size
PA_PIQ_Emotional	**3.04 (0.76)**	**2.65 (0.87)**	**2.889**	**	**96.5**	**0.005**	**0.475**
PA_PIQ_Social	**2.91 (0.65)**	**2.6 (0.78)**	**2.655**	**	**100.9**	**0.009**	**0.432**
PA_PIQ_Academic	2.38 (0.84)	2.14 (0.74)	1.714		76.5	0.091	0.299
PA_CBVS	**1.47 (0.56)**	**1.78 (0.71)**	**-2.941**	**	**107.5**	**0.004**	**-0.472**
PA_PSSM	**3.85 (0.7)**	**3.48 (0.87)**	**2.898**	**	**103.8**	**0.005**	**0.468**
PA_PTIQ	**3.93 (0.86)**	**3.59 (1.1)**	**2.106**	*	**107.8**	**0.038**	**0.338**

In bold, the variables for which the Welch's t test is significant. p<.05, ** p<.01*
NB: PA_PIQ_Emotional, PA_PIQ_Social and PA_PIQ_Academic are the three subscales of the perception of inclusion questionnaire. PA_CBVS measures the level of bullying, PA_PSSM, the sense of membership and PA_PTIQ the quality of the parents-teacher relationship (variables measured by parents)

The students whose teachers agreed to answer the questionnaires are, according to their parents, significantly happier at school (d = .475), better included socially (d = .432) and less bullied (d = -.472). The sense of membership is stronger (d = .468) and the quality of the parents-teacher relationship is better (d = .338).

Furthermore, the two groups, A1 and A2, do not differ with regard to the children's gender, the nature and severity of their disability, or the parents' socio-professional category (Table 4).

Table 4 Homogeneity of groups A1 and A2 regarding the children's gender, the parents' socio-professional category, the type of disability and the severity of the disability

Variable	khi	df	N	p
Gender	0.255	1	174	0.6136
SPC	6.724	3	174	0.0812
Disability	3.252	6	174	0.7767
Severity	1.161	2	174	0.5595

Thus, the results reveal two biases. The first one, which is due to the non-transmission of the questionnaire to teachers by parents, is not very pronounced: only the quality of the parents-teacher relationship is significantly different between the two groups, there is no significant difference between the two groups for the other variables related to the quality of inclusion. The second bias, which is due to the teachers' non-responses, is much more important, since it concerns all the variables related to the quality of inclusion. Well-being, social inclusion, sense of membership and the quality of the parents-teacher relationships are significantly better and the level of bullying is significantly lower in the group where the teachers agreed to answer.

Discussion

By focusing on a survey that presented a low rate of teachers' response to questionnaires relating to their attitude towards inclusive education, the objective of this article was to understand whether or not this low response rate produced a bias. The results bring to light two biases.

The non-transmission of questionnaires by parents to their child's teacher creates a bias in the results, but this bias is limited, because it only concerns one variable: the quality of the parents-teacher relationship. The statistical tests show that there is no difference for the other variables that measure the quality of inclusion between the parents who agreed to transmit the questionnaire and those who refused. Thus, the transmission or non-transmission of the survey to the teacher is not linked to the feeling of well-being at school, social inclusion, academic level, sense of membership or level of bullying. The only difference is the quality of the parents-teacher relationship. The parents who transmit the study are more satisfied with their relationship with the teachers than those who do not transmit it. The qualitative study of the reasons why parents do not want to transmit the questionnaire highlights a lack of communication, a lack of benevolence and trust as well as a will not to disturb teachers. This result is consistent with those found by Madsen et Madsen (2022) when they analysed messages related to the communication between parents of children with special educational needs and teachers posted on a social network. The researchers found out that those parents and teachers had a rather negative view of their relationship. Mann et Gilmore (2021)'s Australian study conducted with parents of children with a disability and teachers through interviews, provides a more precise answer. The authors observed an imbalance in the parents-teacher relationship, indicating that teachers are less involved than parents. They value the partnership less, are less sensitive to their interlocutor's perspective and less invested in the relationship. Thus, the teachers who received the survey are teachers with whom the parents' relationship is better, but for whom the other variables related to the quality of inclusion assessed by the parents do not differ. It is thus more likely that the

teachers in the teachers sample care about the quality of their relationship with parents. For the other variables, the sample of teachers who received the questionnaire can be considered as equivalent to the sample of teachers who did not receive it.

The second bias is the teachers' non-response bias. In our study, the non-response rate is high (72.4% of the teachers did not respond to the questionnaire transmitted by parents). In previous studies about teachers' attitude towards inclusive education, little information is given regarding non-responses. When the questionnaires are filled out during a training course, the non-response rates are very low. However, in other studies the non-response rates are of the same order of magnitude as in our study (between 70 and 80%) (Gregory & Noto, 2017; Saloviita, 2020), or even much higher when the study is very widely distributed (Letzel-Alt et al., 2022; Sahli Lozano et al., 2021). Our study shows that teachers' non-responses are not random. When the teachers do not respond to the questionnaire that is transmitted to them, the children's well-being is lower, their social inclusion is not as good, their sense of membership is lower, the level of bullying they face is higher and the quality of the parents-teacher relationship is not as good. The only variable for which no significant difference is found is the academic level. This brings to light the existence of a significant non-response bias. The teachers who answered that survey are those for whom the inclusion of the child with a disability is going well. To our knowledge, no previous study has brought forward the existence of such a non-response induced bias.

Another bias, the social desirability bias, is often discussed in the studies related to inclusion. It has been demonstrated that people answer differently depending on the organisation that proposes the study and more positively so when it is a university (Lüke & Grosche, 2018a), since they are most often perceived as being supportive of inclusive education. Thus, numerous studies conducted in universities could present a positivity bias due to social desirability. In our study, it is once again a positivity bias that can be observed: the teachers who respond, i.e., about a quarter of the sample, are those for whom inclusion is going well, and it can be inferred that those teachers are rather supportive of inclusive education by looking at their scores on the attitude scales. Conversely, no measure of attitude is available for the remaining three-quarters of the teachers for whom inclusion is not going so well.

If the results of this study are to be generalised, it would be interesting to wonder to what extent, in the existing studies, only the teachers for whom inclusion is going well are answering the questionnaires. Those teachers are likely to have a more positive vision of inclusion and a more supportive attitude towards inclusive education. This positivity bias is added to the social desirability bias that has already been observed. Given that these two biases are positive, the positivity of teachers' attitude is most probably overestimated.

Limits and perspectives

Our research study has several limits. The first one is the recruiting of our initial sample, which is probably not representative of the whole population, since it is comprised of parents who are interested in research about inclusive education. However, the teachers sample corresponding to those parents' children can a priori be considered as random and thus representative of teachers. The second limit comes from the mode of transmission of the questionnaire: it was transmitted by parents and concerned a specific child. It can be more difficult for a teacher to answer in this context, which is not exactly the usual context of research studies about teachers' attitude towards inclusive education.

In most studies, teachers are contacted independently from the fact that they have students with a disability in their class, and their answers are not linked with those of students or parents. The third limit is due to the fact that we do not have the results of a control sample of French teachers at our disposal for this attitude questionnaire. This would have allowed us to quantify the bias due to the mode of transmission.

For future research, the first recommendation would be to publish the non-response rate, or evaluate it if it cannot be directly calculated, in particular in studies where the questionnaires are very widely distributed, for example via a teachers' association or a government organisation. In those cases, the response rate is very low and a positivity bias is likely to exist. The second recommendation would be to integrate the questionnaires regarding attitude towards inclusive education to a range of questionnaires related to the teaching career (for example a survey like the TALIS one) in order to reduce the non-response biases of the people who are not specifically interested in this topic. Finally, a third recommendation would be to precisely assess the biases associated to non-responses. This assessment would only be possible in some surveys, since it is necessary to have other data available (collected with parents or students). In this case, the quality of the parents-teacher relationship must be satisfying in order for the two parties to agree to answer, as evidenced in the results of our study about the non-transmission of the questionnaire by parents. These research studies are indispensable because they provide elements that help taking into account the biases in the numerous studies where those biases cannot be precisely evaluated.

Conclusion

Our study brings to light a significant non-response bias in teachers' responses to questionnaires related to attitude. The teachers who answer the attitude questionnaire are those for whom the various indicators of the quality of inclusion measured by parents are at the highest level. In future research studies, it will be important to publish the response rate and take into account potential non-response induced biases. In research studies about teachers' attitude, the non-response bias is added to the previously observed social desirability bias. The two biases are positivity biases that lead us to question the representativeness of the numerous studies related to inclusive education and a possible overestimation of the positive nature of teachers' attitude towards inclusive education in the published results.

References

Ahsan, M. T., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 517–535. Scopus. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036

Barclay, S., Todd, C., Finlay, I., Grande, G., & Wyatt, P. (2002). Not another questionnaire! Maximizing the response rate, predicting non-response and assessing non-response bias in postal questionnaire studies of GPs. *Family Practice*, *19*(1), 105–111. https://doi.org/10.1093/fampra/19.1.105

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. Scopus. https://doi.org/10.1080/13603110802327339

Bohndick, C., Ehrhardt-Madapathi, N., Weis, S., Lischetzke, T., & Schmitt, M. (2022). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their relationships to personality traits and learning opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(1), 146–155. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857929

Cheung, K. L., ten Klooster, P. M., Smit, C., de Vries, H., & Pieterse, M. E. (2017). The impact of non-response bias due to sampling in public health studies: A comparison of voluntary versus mandatory recruitment in a Dutch national survey on adolescent health. *BMC Public Health*, *17*(1), 276. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4189-8

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.

Dix, K., Carslake, T., & O'Grady, E. (2018). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: Australian report on non-response bias analysis*.

DREES-CPS. (2020). *Parents d'enfant handicapé: Davantage de familles monoparentales, une situation moins favorable sur le marché du travail et des niveaux de vie plus faibles [Parents of disabled children: More single-parent families, a less favourable situation on the labour market and lower living standards]*. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2020-12/er1169.pdf

Duszynski, T. J., Fadel, W., Dixon, B. E., Yiannoutsos, C., Halverson, P. K., & Menachemi, N. (2022). Successive Wave Analysis to Assess Nonresponse Bias in a Statewide Random Sample Testing Study for SARS-CoV-2. *Journal of Public Health Management and Practice: JPHMP*, *28*(4), E685–E691. https://doi.org/10.1097/PHH.0000000000001508

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Ewing, D., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, *34*(2), 150–165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *37*(3), 234–247. https://doi.org/10.1002/ab.20389

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79:AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2017). Attitudinal instrument development: Assessing cognitive, affective, and behavioral domains of teacher attitudes toward teaching all students. *Cogent Education*, *4*(1), 1422679. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1422679

Guillemot, F., & Hessels, M. G. P. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195

Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Inclusion Promoting Successful through Collaborative Problem-Solving. *TEACHING Exceptional Children*, *31*(1), 12–19. https://doi.org/10.1177/004005999803100102

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, *38*(6), 501–523. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre- and In-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00327

Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The Sources of Four Commonly Reported Cutoff Criteria: What Did They Really Say? *Organizational Research Methods*, *9*(2), 202–220. https://doi.org/10.1177/1094428105284919

Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S., & Sharma, U. (2022). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683

Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (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

Letzel-Alt, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2022). Challenging but positive! -An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 1–16. https://doi.org/10.1111/bjep.12535

Lui, M., Sin, K., Yang, L., Forlin, C., & Ho, F. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *19*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037866

Lüke, T., & Grosche, M. (2018a). 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

Lüke, T., & Grosche, M. (2018b). 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. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432

Madsen, M. A., & Madsen, D. Ø. (2022). Communication between Parents and Teachers of Special Education Students: A Small Exploratory Study of Reddit Posts. *Social Sciences*, *11*(11), Article 11. https://doi.org/10.3390/socsci11110518

Mann, G., & Gilmore, L. (2021). Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900426

Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2021). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 103–114. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, *17*(1), 113–126. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8

Mundia, L. (2011). Social desirability, non-response bias and reliability in a long self-report measure: Illustrations from the MMPI-2 administered to Brunei student teachers. *Educational Psychology*, *31*(2), 207–224. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545049

Parashos, P., Morgan, M. V., & Messer, H. H. (2005). Response rate and nonresponse bias in a questionnaire survey of dentists. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, *33*(1), 9–16. https://doi.org/10.1111/j.1600-0528.2004.00181.x

Sahli Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: Does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158

Saleh, A., & Bista, K. (2017). Examining Factors Impacting Online Survey Response Rates in Educational Research: Perceptions of Graduate Students. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *13*(29), Article 29.

Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(1), 64–73. Scopus. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, *82*, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 437–446. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139

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*(2), 80–93.

Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Attitudes to Inclusion Scale and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale. *PsycTESTS*. pst. https://doi.org/10.1037/t55732-000

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6

Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103506. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506

St-Amand, J., Boily, R., Bowen, F., Smith, J., Janosz, M., & Verner-Filion, J. (2020). The development of the French version of the psychological sense of school membership (PSSM) questionnaire: An analysis of its structure, properties and potential for research with at-risk students. *Interdisciplinary Research in Education*, *2*, 3.

Stormark, K. M., Heiervang, E., Heimann, M., Lundervold, A., & Gillberg, C. (2008). Predicting Nonresponse Bias from Teacher Ratings of Mental Health Problems in Primary School Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(3), 411–419. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9187-3

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

Uusimaki, L., Garvis, S., & Sharma, U. (2018). Swedish Final Year Early Childhood Preservice Teachers' Attitudes, Concerns and Intentions towards Inclusion. *Journal of International Special Needs Education*. https://doi.org/10.9782/17-00034

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

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Version française*. www.piqinfo.ch

Wu, M.-J., Zhao, K., & Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, *7*, 100206. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206

Partie 4. Discussion générale et conclusion

4.1. Discussion des résultats

Offrir à tous les élèves une éducation inclusive de qualité constitue le 4ème objectif de développement durable pour 2030 (UNESCO, 2015; United Nations, 2015). Lorsque celle-ci est proposée, il est important de pouvoir mesurer différents indicateurs qui permettent d'évaluer sa qualité. Les études menées au cours de cette thèse contribuent dans un premier temps à cerner les critères qui définissent une éducation inclusive de qualité, du point de vue des parents et des enseignants, et à valider un outil permettant de mesurer l'inclusion sociale et le bien-être émotionnel. Dans un second temps, la mesure de différents facteurs liés à l'élève (son âge, son handicap, son origine sociale) ou à sa scolarisation (comme les relations parent-enseignant, les adaptations et l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive) permet de mieux comprendre ceux qui contribuent à une bonne qualité de l'inclusion.

4.1.1. Mesurer la qualité de l'inclusion

Dans cette partie, nous analyserons les résultats de l'étude préliminaire qui a permis de mettre en avant les thèmes importants pour définir ce qu'est une éducation inclusive de qualité selon les parents et les enseignants, puis nous discuterons des résultats des deux études relatives à ces thèmes (études 1 et 2) effectuées auprès des enfants et des parents d'enfants en situation de handicap.

4. 1. 1. 1. Une éducation inclusive de qualité selon les parents et les enseignants

L'étude préliminaire a permis d'explorer de façon empirique (à l'aide d'une analyse textuelle menée sur les réponses à une question ouverte d'une enquête en ligne) la perception d'une éducation inclusive de qualité du point de vue des parents, des enseignants et des AESH. Bien que portant sur un effectif réduit (74 participants), l'étude met en évidence 4 grands thèmes : le premier thème correspond à ce que l'inclusion permet (partager des activités, accéder à des savoirs), le deuxième à la prise en compte des besoins (prendre du temps, avoir une aide adaptée), la troisième correspond aux adaptations et aux moyens (matériels et humains) et le dernier à la formation nécessaire des enseignants (personnel qualifié). Ces thèmes correspondent aux indicateurs de qualité de résultats pour le premier thème et aux processus pour les trois autres thèmes, si on se réfère au modèle de l'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (Kyriazopoulou et Weber, 2009). Ainsi, pour les parents et les enseignants, une éducation inclusive de qualité s'appuie sur des processus de qualité pour aboutir à des résultats positifs en termes de participation et d'accès aux savoirs. Les différences suivant le statut des personnes montrent que les parents évoquent plus souvent l'importance de la communication et du travail en équipe, alors que les enseignants mentionnent plus souvent le recours à des classes spécialisées et l'importance de la formation. Des indicateurs de qualité relatifs à ces différents thèmes ont été mesurés dans les études suivantes.

4. 1. 1. 2. Mesurer la participation, le bien-être et l'inclusion sociale

Après avoir déterminé les thèmes les plus importants selon les parents, les enseignants et AESH, la question de la mesure d'indicateurs de qualité de l'éducation inclusive s'est imposée. Il est impossible de mesurer tous les indicateurs et des choix ont été faits. Seuls des indicateurs relatifs aux résultats (la participation, le bien-être émotionnel, l'inclusion sociale, l'estime de soi académique, la perception du harcèlement ainsi que le sentiment d'appartenance) et aux processus (la relation parent-enseignant, les adaptations et l'attitude des enseignants) ont été mesurés. La partie « entrées » du modèle

européen (voir section 1.5. n'a pas été évaluée car elle concerne l'étude des politiques institutionnelles, des programmes éducatifs et des données économiques. Pour la partie « résultats », la thèse ne traite pas de deux indicateurs importants, les progrès académiques et l'insertion postscolaire, indépendamment de notre volonté car aucun test standardisé de niveau académique n'est proposé aux élèves en situation de handicap de façon systématique à l'école. Nous avons cependant inclus une mesure subjective du niveau académique renseignée par les parents.

Pour mesurer les indicateurs de résultats, il est apparu indispensable de disposer d'outils fiables et validés en français. La participation ne nécessite pas d'outil particulier, car elle est simplement mesurée en nombre d'heures de scolarisation et d'inclusion. Le bien-être émotionnel et l'inclusion sociale sont mesurés grâce au questionnaire PIQ (Venetz et al., 2015). L'étude 1 a permis de proposer une validation de cet outil auprès de 288 collégiens de classe de sixième avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Le questionnaire présente de bonnes propriétés psychométriques en particulier une fidélité test-retest qui n'a, à notre connaissance, pas été étudiée dans les études précédentes. Les analyses différentielles montrent que le bien-être émotionnel varie légèrement suivant le sexe, avec les filles légèrement plus heureuses à l'école que les garçons, ce qui correspond aux résultats trouvés dans d'autres pays (Knickenberg et al., 2022; Liu et al., 2016). Les élèves avec besoins éducatifs particuliers (BEP) ont un concept de soi académique plus faible que les élèves sans BEP ce qui est en accord avec les résultats de DeVries et al. (2018) obtenus avec le questionnaire PIQ, ou ceux de Valls et Bonvin (2021). En revanche, le bien-être émotionnel des élèves BEP de notre échantillon n'est pas significativement plus faible, ce qui semble aller à l'encontre du résultat de DeVries et al. (2018). Dans leur étude menée sur deux années, l'écart entre élèves à BEP et non BEP était important la première année et diminuait la seconde année, c'est-à-dire après deux ans en scolarité inclusive. Dans notre échantillon, les élèves ont suivi l'ensemble de leur cursus scolaire de façon inclusive, ce qui peut expliquer l'absence de différence entre les élèves avec BEP et sans BEP. Concernant l'inclusion sociale, les élèves avec BEP se déclarent aussi bien inclus socialement, ce qui est en accord avec les résultats trouvés précédemment (DeVries et al., 2018; Venetz et al., 2019). Pour les mesures d'inclusion sociale, il est important de noter que d'autres variables mesurant l'inclusion sociale ont mis en évidence des différences significatives entre les élèves BEP et non BEP qui n'ont pas été observées dans le domaine social du PIQ. Les élèves avec BEP se déclarent plus souvent harcelés, et sont moins nommés par leurs camarades comme étant leurs amis. Les qualités psychométriques du questionnaire PIQ et l'adéquation des réponses obtenues avec celles des études antérieures permettent de conclure que c'est un bon outil pour mesurer le bien-être émotionnel, l'inclusion sociale et le concept de soi. Cependant, il est recommandé de lui adjoindre d'autres mesures, en particulier pour le domaine social. Par exemple, une mesure auto-rapportée, comme la mesure du harcèlement, peut être ajoutée ainsi qu'une mesure hétéro-rapportée, comme celle appréhendant le processus de nomination par les pairs. Ces deux mesures apportent des informations très pertinentes sur l'inclusion sociale.

Les propriétés psychométriques du questionnaire PIQ dans sa version destinée aux parents ont été étudiées dans l'article 3. L'analyse factorielle confirmatoire a montré une très bonne adéquation du modèle à 3 facteurs et des coefficients de cohérence interne élevés. Ces résultats sont en accord avec ceux de Schwab et al. (2020) dans leur étude menée auprès de parents d'enfants avec ou sans besoins éducatifs en Autriche avec la version en langue allemande du questionnaire. Par ailleurs, il semble important de préciser que le domaine intitulé inclusion académique ou concept de soi académique (quand il est renseigné par les élèves) correspond, quand il est mesuré par les parents, à une mesure

du niveau académique. Pour obtenir une mesure du concept de soi, il serait nécessaire de formuler les affirmations de façon différente « mon enfant pense qu'il est un bon élève » plutôt que « mon enfant est un bon élève ».

4.1.2. Analyser les différences de participation, de bien-être et d'inclusion sociale

La participation, le bien-être émotionnel et l'inclusion sociale ont été mesurés grâce aux informations renseignées par les parents. Nous nous sommes intéressées à analyser le lien entre ces mesures et différentes variables propres à l'enfant et à sa famille (la catégorie socio-professionnelle des parents, le genre de l'enfant, l'âge, le type de handicap et le niveau académique perçu), ainsi qu'avec les variables relatives à la scolarisation (les relations parent-enseignant, les aménagements et l'attitude des enseignants).

4. 1. 2. 1. Catégorie socio-professionnelle des parents

Dans l'article 2, nous avons montré que les temps de scolarisation et d'inclusion dépendent de la catégorie socio-professionnelle des parents. Plus l'enfant appartient à une catégorie socio-professionnelle favorisée, plus son temps de scolarisation sera élevé, le résultat est encore plus marqué pour le temps d'inclusion. Ce résultat est en accord avec celui de Lui et al. (2015) et va dans le même sens que d'autres études réalisées auprès d'enfants autistes en France (Rattaz et al., 2020) ou aux Etats Unis (Kurth et al., 2016), et auprès d'enfants avec handicap intellectuel en Pologne (Szumski et Karwowski, 2012). Actuellement, l'inclusion n'est pas du tout automatique et résulte parfois d'un véritable parcours du combattant que les personnes plus instruites et mieux informées sont plus à même de mener (Szumski et Karwowski, 2012). Dans l'article 3, nous concluons que le bien-être émotionnel et l'inclusion sociale ne dépendent pas de la catégorie socio-professionnelle des parents, après contrôle d'autres variables (le type de handicap, le genre, l'âge). Ces résultats sont contraires à ceux de Loft et Waldfogel (2021) qui montrent une influence du statut socio-économique parental sur le bien-être psychologique, la satisfaction vis-à-vis de l'école et le bien-être social, avec des enfants des classes plus favorisées plus heureux à l'école et mieux inclus socialement. Toutefois, dans cette étude, les enfants n'étaient pas en situation de handicap, ce qui pourrait expliquer la différence. Ainsi dans la nôtre, bien que les enfants des classes moins favorisées soient moins inclus que les enfants des classes favorisées, leur bien-être et leur inclusion sociale à l'école ne sont pas plus faibles.

4. 1. 2. 2. Genre de l'enfant en situation de handicap

Dans l'article 2, nos résultats indiquent que les temps d'inclusion des filles sont inférieurs à ceux des garçons, alors que les temps de scolarisation sont équivalents. Cette différence peut avoir pour origine les différents sex-ratios suivant les handicaps. Les garçons sont plus concernés par les troubles dys que les filles (selon Schulte-Körne, 2010, la dyslexie par exemple, est 2 à 3 fois plus présente chez les garçons que chez les filles) et les enfants présentant ces troubles bénéficient de plus d'heures d'inclusion. Dans l'article 3, aucune différence de niveau de bien-être ou d'inclusion sociale n'a été mise en évidence entre les filles et les garçons. Ce résultat peut sembler en contradiction avec les résultats de l'article 1 : lorsque les collégiens étaient interrogés directement, les filles présentaient un bien-être émotionnel légèrement supérieur. Ils contredisent également les résultats obtenus dans d'autres études utilisant le questionnaire PIQ (Knickenberg et al., 2022) ou d'autres questionnaires (Liu et al., 2016), dans lesquelles les filles semblaient indiquer un bien-être émotionnel à l'école plus grand que les garçons. Une explication possible pour cette absence d'effet du genre est que dans notre étude ce sont les parents qui sont questionnés et pas les enfants eux-mêmes. L'effet du genre dans les mesures faites par les parents (proxy report) n'a été que peu étudié.

4. 1. 2. 3. Age et ancienneté du handicap

Dans les articles 2 et 3, la méthodologie est transversale et des parents d'enfants de 3 à 18 ans ont été interrogés. Dans l'article 2, aucun lien n'a été mis en évidence entre l'âge et le temps de scolarisation ou d'inclusion. En revanche, les temps d'inclusion varient en fonction de l'ancienneté du diagnostic de handicap : plus le diagnostic du handicap est ancien, plus le temps d'inclusion est faible. Ce résultat rejoint ceux de l'étude longitudinale de Towle et al. (2018) qui montrent que les enfants avec les troubles les plus sévères sont de moins en moins inclus au fil des années. L'article 3 montre que le bien-être émotionnel et, dans une moindre mesure, l'inclusion sociale, diminuent avec l'âge. Concernant le bien-être émotionnel, le lien avait déjà été montré par Liu et al. (2016) pour les élèves de primaire sans handicap avec une détérioration de la qualité de vie en fin de l'école primaire, ou par González-Carrasco et al. (2017) dans une étude à la fois transversale et longitudinale sur des adolescents de 10 à 15 ans sans handicap. Ces résultats sont donc répliqués auprès des enfants avec handicap, lorsque le bien-être à l'école est évalué par les parents.

4. 1. 2. 4. Handicap

Les résultats de l'article 2 révèlent que les temps de scolarisation et d'inclusion sont en lien avec le type de handicap, sa sévérité et les troubles de comportement qui peuvent être associés. L'article 3 met en évidence que le bien-être et l'inclusion sociale dépendent du type de handicap. Les enfants avec troubles de l'attention sont en moyenne scolarisés et inclus sur un temps important, ils présentent un bien-être plutôt faible comparés aux autres handicaps. Nos résultats rejoignent ceux trouvés par Tiikkaja et Tindberg (2021) en Suède auprès d'enfants présentant un Trouble de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) comparés aux autres handicaps. Dans notre étude, les enfants avec trouble du spectre de l'autisme sont en moyenne moins scolarisés et moins inclus, leur bien-être et leur inclusion sociale sont plus faibles comparés aux autres handicaps. Les enfants avec Déficience Intellectuelle (DI) sont peu scolarisés et peu inclus. De plus, leur bien-être émotionnel et leur inclusion sociale sont élevés. Ces résultats sont en accord avec ceux obtenus par de Vries et Geurts (2015) auprès d'enfants avec autisme ou sans autisme, mais diffèrent de ceux de Arias et al. (2018) qui montrent qu'il n'y a pas de différence entre les enfants avec DI et les enfants avec DI et autisme dans l'échelle du bien-être émotionnel. Les enfants avec trouble moteur sont plus scolarisés et plus inclus en comparaison des autres handicaps, leur bien-être et leur inclusion sociale apparaissent comme élevés. Enfin, les enfants avec troubles dys sont scolarisés et inclus de façon presque équivalente aux enfants sans handicap, leur bien-être émotionnel est plus faible que pour les autres handicaps alors que leur inclusion sociale est aussi bonne. Le faible niveau de bien-être des enfants avec troubles des apprentissages se retrouve dans l'étude de Skrzypiec et al. (2016) où les enfants auto-déclarent leur handicap et évaluent leur bien-être. L'article 4 montre qu'au-delà du type de handicap, lorsque l'enfant présente des troubles de comportement, il est moins scolarisé. A l'inverse, le fait d'avoir un score de comportement prosocial élevé est associé à un nombre d'heures de scolarisation plus grand. Ceci rejoint les résultats établis pour les enfants avec autisme pour qui des problèmes de comportement sont associés à des scolarisations partielles (Rattaz et al., 2020). La question du sens de la causalité peut être posée ici : les enfants beaucoup scolarisés développent-ils mieux des comportements prosociaux, ou bien est-ce le fait de ne pas disposer de comportements prosociaux adaptés qui entraine une déscolarisation partielle ? Ces deux variables sont vraisemblablement interdépendantes.

4. 1. 2. 5. Niveau académique

Le temps de scolarisation et d'inclusion est lié au niveau académique de l'élève sans que le sens de la causalité soit démontré (article 2). Les enfants avec faible niveau, particulièrement en mathématiques

sont moins scolarisés et beaucoup moins inclus que les élèves avec un haut niveau académique. La question du sens de la causalité peut être posée. Lorsque l'enfant est peu scolarisé - par exemple à cause de problèmes de comportement importants-, il n'a pas accès aux mêmes apprentissages ce qui a un impact sur son niveau académique. A l'inverse, lorsque le niveau académique de l'enfant est trop faible, il n'est parfois scolarisé que quelques heures par semaine par exemple en Institut Médico-Educatif où le temps de scolarisation quotidien avec un enseignant est très faible voire inexistant (Wickers et al., 2014). En revanche, les niveaux de bien-être et d'inclusion sociale, tels qu'ils sont évalués par les parents, ne sont pas liés au niveau académique (article 3). Ceci semble en contradiction avec les résultats trouvés habituellement pour les enfants sans handicap qui indiquent une relation d'interdépendance entre bien-être à l'école et résultats scolaires (Ben-Aryeh et al., 2014). Ce résultat confirme l'idée que pour les parents d'enfants en situation de handicap, le niveau scolaire et le bien-être de leur enfant à l'école sont deux dimensions différentes qui ne sont pas nécessairement liées. L'enfant peut avoir un bien-être très élevé même avec un niveau académique faible en comparaison avec les enfants de son âge.

4.1.3. Importance des relations parents/enseignant et des adaptations

Dans l'article 3, les facteurs liés à l'école susceptibles d'améliorer le bien-être et l'inclusion sociale ont été étudiés. L'analyse a mis en évidence que plus la relation avec l'enseignant était bonne, meilleurs étaient le bien-être et l'inclusion sociale de l'enfant. Ceci rejoint les conclusions de l'étude de Dawson et Wymbs (2016) sur l'importance de bonnes relations entre parents et enseignants et celles de J. Hughes et Kwok (2007) sur l'importance de la relation parent-enseignant sur l'engagement en classe des élèves de faible niveau académique. De plus, quand les adaptations proposées par les enseignants sont considérées comme satisfaisantes, le bien-être et l'inclusion sociale sont meilleurs, à l'instar de Paccaud et al. (2021) qui établissent le lien entre la satisfaction des parents, la collaboration et le bien-être à l'école pour les élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers. Par ailleurs, bien que les études antérieures montrent que les parents attendent un haut niveau de formation de l'enseignant (West et Pirtle, 2014), les niveaux de bien-être ou d'inclusion sociale ne semblent pas liés au niveau de formation de l'enseignant au handicap de l'enfant perçu par les parents. Enfin, le soutien disponible (AESH, classe d'inclusion) n'est pas non plus lié au bien-être et à l'inclusion sociale perçus par les parents. Ces deux résultats sont aussi en contradiction avec les résultats de l'étude préliminaire dans laquelle les parents avaient mis en avant l'importance de la formation des enseignants et des ressources pour une éducation inclusive de qualité. La lecture des commentaires des parents dans les différentes enquêtes que nous avons menées peut suggérer une explication : certains parents indiquent que l'enseignant n'est pas du tout formé au handicap de l'enfant mais malgré tout, il a mis en place de nombreuses adaptations pour le bien-être de l'enfant. Ainsi ce n'est pas uniquement le niveau de formation qui importe mais le fait d'être prêt ou non à mettre en place des adaptations.

4.1.4. Lien avec l'attitude des enseignants

La méta-analyse menée dans l'article 4 a permis de synthétiser un grand nombre d'études (131) menées sur l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive. Elle a répertorié les questionnaires les plus couramment utilisés dans la littérature internationale et mis en évidence l'importance d'utiliser des questionnaires standardisés. Ces résultats ont conduit au choix des questionnaires AIS et ITICS pour étudier l'attitude des enseignants et leurs intentions de mettre en place des pratiques inclusives (Sharma et Jacobs, 2016). Dans l'article 5, le but était d'étudier le lien entre la qualité de l'éducation inclusive à partir d'indicateurs évalués par les parents et l'attitude des

enseignants. Les indicateurs mesurés auprès des parents sont ceux déjà analysés dans nos articles précédents. Auprès des enseignants, il s'agit de mesurer leur attitude et leur intention d'enseigner dans des classes inclusives. L'article 5 ne met pas en évidence de lien significatif entre l'attitude des enseignants et la qualité de l'inclusion estimée par les parents. Ce résultat semble aller à l'encontre des résultats attendus (Monsen et al., 2014; Monsen et Frederickson, 2004; Schwab et al., 2019). Mais d'autres études arrivent à la même conclusion d'une absence de lien entre, par exemple, l'efficacité des enseignants et le bien-être de l'élève (Schwab et al., 2022). Cette absence de lien significatif peut aussi provenir de la faible taille de l'échantillon considéré par rapport à la taille d'effet attendue. En revanche, l'article 5 met en évidence un lien entre les intentions de mettre en place différents gestes inclusifs et le bien-être de l'élève. Ce résultat empirique appuie les affirmations sur l'importance de l'attitude des enseignants pour la réussite de l'éducation inclusive, mais au-delà de l'attitude, ce sont les intentions concrètes qui jouent un rôle sur la qualité de l'inclusion. Si on se réfère à la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), appliquée dans le domaine de l'éducation inclusive, les attitudes prédisent les intentions qui elles-mêmes prédisent les comportements (Sharma et Mannan, 2015). Plus précisément dans notre étude, lorsque l'enseignant se déclare prêt à inclure des élèves avec un handicap sévère, qu'il est volontaire pour se former et d'accord pour discuter avec un élève qui présente des troubles de comportement, le bien-être émotionnel de l'élève, mesuré par ses parents, est plus élevé. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Garrote et al. (2020) obtenus pour l'inclusion sociale, qui montrent que l'attitude des enseignants n'est pas un prédicteur de l'inclusion sociale. En revanche, la façon dont est gérée la classe, observée à l'aide de vidéos, est un prédicteur de l'inclusion sociale.

4.1.5. Biais de non-réponse des enseignants

La faiblesse des effectifs de l'article 5 a interrogé sur les biais de non-réponse des enseignants. En effet, malgré un très grand nombre d'enseignants contactés, peu de réponses sont disponibles (le taux de réponse est de 12.5 %). L'article 6 analyse le biais de non-réponse des enseignants au questionnaire relatif à leur attitude. Il montre que les non-réponses des enseignants ne sont pas aléatoires. Lorsque les enseignants ne répondent pas au questionnaire qui leur est transmis, le bien-être des élèves concernés par l'étude est plus faible, l'inclusion sociale moins bonne, le sentiment d'intégration plus bas, le niveau de harcèlement plus élevé et la qualité de la relation parent-enseignant plus mauvaise. Ceci met donc en évidence l'existence d'un biais de non-réponse important, biais qui n'est jamais évoqué dans les nombreuses études relatives à l'attitudes des enseignants. Les enseignants qui répondent à cette étude sont ceux pour lesquels l'inclusion de l'élève en situation de handicap se passe bien. A notre connaissance, aucune étude n'a mis en avant l'existence d'un tel biais dû aux non-réponses.

4.2. Limites et perspectives

4.2.1. Limites

La première limite pour l'ensemble des études menées dans la thèse est la façon dont ont été recrutés les échantillons et les biais de non-réponse qui en résultent. Les échantillons sont basés sur le volontariat, il s'agit de personnes concernées par le sujet et souhaitant participer à la recherche, il ne s'agit nullement d'échantillons représentatifs de la population entière même si leurs caractéristiques suivant différentes variables sont proches (type de handicap, sévérité), mais plus éloignés suivant d'autres variables. Par exemple, dans l'étude menée auprès des parents, la population est socialement plus favorisée et moins monoparentale que la population de parents d'enfants en situation de

handicap. Le biais de non-réponse pour l'étude concernant à la fois les parents et les enseignants a été mis en évidence et détaillé dans l'article 6. La seconde limite, liée à la première, est la difficulté à recruter des échantillons de taille conséquente. La thèse concerne les enfants en situation de handicap qui bénéficient d'une éducation inclusive, ils ne sont pas en principe regroupés dans un établissement ou une classe particulière mais répartis dans les classes et écoles ordinaires, on peut estimer qu'ils constituent environ 2 ou 3 % des élèves scolarisés en s'appuyant sur les données de l'agence européenne (voir 1.3.2.). Ainsi, pour obtenir un échantillon de 500 élèves en situation de handicap, il aurait été nécessaire d'interroger dans les classes plus de 25 000 élèves. Ceci rejoint la troisième limite, notre étude a été menée auprès des parents et nous n'avons pas interrogé directement les enfants. L'importance d'interroger les enfants a été maintes fois soulignée (Ben-Arieh, 2005; Ben-Aryeh et al., 2014; UNICEF, 2007). Dans notre étude, il s'est avéré très difficile d'accéder à un échantillon important d'enfants en situation de handicap dans les classes pour les raisons que nous venons de mentionner, le nombre d'évaluateurs nécessaire n'était pas compatible avec les moyens d'une thèse de doctorat. Par ailleurs, pour ce qui concerne l'inclusion sociale, l'information recueillie auprès de tiers peut être plus représentative de ce que rapporte un enfant de ce qu'il vit, pour des raisons de désirabilité sociale. Par exemple, dans l'étude de Koster et al. (2010), menée auprès d'enfants de 7 et 8 ans, la perception de l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap ne diffère pas de celle des enfants sans handicap, malgré le fait qu'ils aient moins de camarades, soient moins souvent membres d'un groupe et aient moins d'interaction avec leurs pairs. Ceci confirme l'intérêt de croiser plusieurs évaluations. La dernière limite est de ne pas nous être intéressées aux résultats académiques et aux progrès des élèves scolarisés en école inclusive. Cet aspect important de la qualité de l'éducation inclusive n'est pas traité dans la thèse, en raison d'un manque d'outils appropriés aux élèves en situation de handicap pour l'étudier, à la participation très partielle des élèves en situation de handicap aux évaluations nationales et internationales et à la non mention du handicap lors des évaluations nationales.

4.2.2. Perspectives de recherches

Plusieurs études doivent être poursuivies pour compléter les résultats obtenus dans la thèse. D'une part, les aspects longitudinaux du bien-être n'ont pas été testés dans la thèse, alors que des études transversales ou longitudinales avec des élèves sans handicap ont montré que le bien-être à l'école diminue avec l'âge. Pour les élèves avec handicap, ce résultat est encore à confirmer. Afin de répondre à ce manque, une étude longitudinale est en cours avec les collégiens avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Les données ont déjà été recueillies auprès de 288 élèves de sixième de collège (article 1) et le recueil de données s'est poursuivi en 2021-2022, 2022-2023 et 2023-2024 (à venir) avec les mêmes élèves en cinquième, quatrième et en troisième. L'évolution du bien-être et de l'inclusion sociale des élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers sera donc analysée. Nous émettons l'hypothèse que le bien-être diminue pour les élèves avec et sans besoins éducatifs particuliers, mais plus fortement pour les élèves avec BEP compte tenu des exigences académiques croissantes.

D'autre part, concernant les parents, les résultats présentés dans cette thèse ont été pour l'instant analysés uniquement de manière transversale aux dates T1 (articles 2 et 3) et T2 (articles 5 et 6), mais nous disposons des réponses des mêmes parents chaque année depuis 2020, à l'automne et au printemps. Aussi, un traitement longitudinal des réponses est envisagé afin de compléter les conclusions des articles 2 et 3, en particulier pour ce qui concerne le lien entre l'âge et le nombre d'heures d'inclusion et de scolarisation et l'évolution de la qualité de l'inclusion au cours des années à l'école. Nous pourrons chercher les facteurs prédictifs d'une bonne inclusion sur plusieurs années, tout

en contrôlant les variables comme le type de handicap et la catégorie socio-professionnelle des parents.

4.2.3. Préconisations pour l'amélioration de la qualité de l'éducation inclusive

Cette thèse met en avant un accès inégal à l'éducation inclusive selon la catégorie professionnelles des parents, l'importance de la qualité des relations parent-enseignant et le rôle de l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive. Nous allons tenter de proposer quelques recommandations pour améliorer ces 3 points.

L'article 2 montre que l'accès à l'éducation inclusive dépend de la catégorie sociale des parents. Pour expliquer ce constat, un manque de formation et de connaissance est mis en avant (Lui et al., 2015; Szumski et Karwowski, 2012). Bacon et Causton-Theoharis (2013) indiquent qu'aux Etats-Unis, les parents doivent mettre en place des stratégies pour défendre les droits de leur enfant et se former pour connaitre les lois. La demande principale des parents est un placement plus inclusif. Toujours aux Etats-Unis, les parents ont de plus en plus recours à des défenseurs des droits des enfants à besoins éducatifs particuliers qui accompagnent les parents lors des réunions d'équipe éducative (Goldman et al., 2020). En France, certaines associations proposent une aide aux parents pour mieux faire valoir leurs droits relatifs à l'inclusion, par exemple en proposant des formations ou des conseils aux parents (*Association TouPI*, s. d.; *Info Droits Handicap | HelloAsso*, s. d.) ou en proposant un assistant juridique virtuel dédié à l'inclusion scolaire pour rédiger des courriers de façon automatisée (*Andybot : votre assistant juridique virtuel*, s. d.), pour, par exemple, écrire un courrier de mise en demeure en cas d'absence de l'AESH notifié pour l'enfant. Ainsi, l'accès aux droits et à une scolarité inclusive, pour tous les enfants, se trouve facilité, même si ces initiatives sont moins répandues qu'aux Etats-Unis.

Le second point à améliorer concerne les relations parent-enseignant. La communication école-maison est la forme d'implication la plus simple des parents à l'école (Epstein, 1995; Lemmer et Wyk, 2004). De bonnes relations parent-enseignant permettent d'atteindre plus efficacement les résultats souhaités que ce soit sur le plan académique ou comportemental (Cox, 2005). Néanmoins, les parents d'enfants en situation de handicap et les enseignants ont encore une vision très négative de leurs relations, comme le montrent Madsen et Madsen (2022) qui ont étudié les messages relatifs à la communication parent-enseignant postés sur un réseau social. Il parait donc primordial d'établir une communication à double sens et ne pas craindre d'aborder les sujets difficiles ou conflictuels (Leenders et al., 2019). Tout d'abord, la relation parent-enseignant peut être simplement améliorée en s'assurant du respect des derniers textes de lois, en faveur d'une meilleure communication famille-école. Dans notre article 5, les parents qui ne souhaitaient pas transmettre le questionnaire aux enseignants pouvaient en indiquer les raisons. Ils déploraient un manque de communication avec l'enseignant, « l'enseignant ne veut pas me parler », « il n'a pas le temps » ou bien « l'enseignant m'interdit de parler avec l'AESH de mon enfant ». L'article Art. L. 351-4 (*LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1)*, 2019) rend obligatoire l'organisation d'un entretien avant la rentrée scolaire entre les parents, l'enseignant et l'AESH. L'article de loi indique que « Les parents ou les représentants légaux de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap bénéficient d'un entretien avec le ou les enseignants qui en ont la charge ainsi qu'avec la personne chargée de l'aide individuelle ou mutualisée. Cet entretien a lieu préalablement à la rentrée scolaire ou, le cas échéant, au moment de la prise de fonction de la personne chargée de l'aide individuelle ou mutualisée. Il porte sur les modalités de mise en œuvre des adaptations et aménagements pédagogiques préconisés dans le projet personnalisé de scolarisation prévu à l'article L. 112-2. ». Ensuite, il s'agit de développer des outils favorisant les

relations parent-enseignant. La revue de littérature de Cox (2005) mentionne différentes interventions utilisant la collaboration maison-école et s'appuyant sur différents outils ou stratégies de communication. Les cartes de rapport quotidien ou les notes école-maison semblent une solution simple et efficace bien qu'elles soient à sens unique, uniquement de l'école vers les parents. Un exemple de telle note est donné dans l'Annexe 4. Par ailleurs l'utilisation des nouvelles technologies, smartphones par exemple, permet une communication plus rapide et plus simple, l'usage d'applications spécifiques peut aussi favoriser la communication (Thompson et al., 2015). En France, une équipe de l'INRIA[20] développe de manière inédite dans le projet « Tous Ensemble » un module de suivi et de coordination pour les parents et les professionnels (« Projet Tous Ensemble - Flowers Laboratory », s. d.). Ce module permet de regrouper sur une même plateforme numérique un suivi de l'enfant accessible aux parents, aux enseignants et aux professionnels extérieurs à l'école. Les différents onglets concernent le suivi de l'enfant, de ses compétences, un carnet de solution, les actualités et les réunions prévues. Dans le carnet de solutions, les différents participants suggèrent des idées pour résoudre les problèmes rencontrés, ensuite la réussite ou non de ces propositions est évaluée. Par exemple, l'un des intervenants propose de rappeler régulièrement l'organisation de la journée à l'élève qui a du mal à gérer le temps, les autres participants peuvent noter si cette solution fonctionne « mal », « moyen » ou « bien ». Ce module est en cours d'expérimentation dans des classes ULIS de la région Nouvelle Aquitaine, les liens vers le site et les vidéos explicatives sont proposés dans l'Annexe 4.

Le dernier point concerne l'attitude des enseignants. Notre recherche a montré que lorsque les enseignants se déclarent prêts à mettre en place différents gestes inclusifs, la qualité de l'inclusion est meilleure. Pour améliorer les attitudes et favoriser les gestes inclusifs, la formation des enseignants est primordiale comme l'ont montré plusieurs revues de littérature. Kurniawati et al. (2014) ont analysé différentes formations relatives à l'inclusion et ont montré que les formations pour les enseignants du primaire avaient des effets positifs sur les attitudes, les connaissances et les compétences relatives à l'éducation inclusive. Lautenbach et Heyder (2019) se sont intéressés aux formations à l'université aux Etats-Unis, en Australie, au Canada, en Chine, en Turquie et en Irlande et ont mis en évidence que les interventions théoriques ou combinant théorie et pratique améliorent l'attitude des enseignants. Les formations peuvent prendre différentes formes orientées soit vers un handicap particulier, soit vers le handicap de façon générale. Concernant les formations focalisées sur un handicap spécifique, Campbell et al. (2003), en Australie, ont proposé aux futurs enseignants une formation sur la Trisomie 21 et ont montré les bénéfices sur la perception de ce handicap mais aussi sur la perception du handicap en général (moins de peur, moins d'inconfort, plus de sympathie, plus de stratégies…). Dans une autre étude au Canada, l'effet d'une formation spécifique pour l'autisme a été mesuré, une réduction des niveaux de stress et d'anxiété a été constatée (Leblanc et al., 2009). Les formations relatives au handicap en général montrent aussi des effets positifs sur les attitudes, les connaissances et les stratégies d'enseignement par exemple auprès d'enseignants du primaire en service en Indonésie (Kurniawati et al., 2017). Ainsi, le développement de formations à l'éducation inclusive appropriées semble avoir des effets positifs sur l'attitude des enseignants et par conséquent sur la qualité de l'éducation inclusive. Dans le système français, le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale implique un minimum de 25 heures consacrées à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Ministère de l'éducation nationale, 2020). Pour améliorer la

[20] INRIA : Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique

formation des futurs enseignants sur l'éducation inclusive, il est possible de s'inspirer de l'étude de Massouti (2021) menée au Canada auprès de futurs enseignants. L'auteur a examiné les perspectives des futurs enseignants concernant leur préparation à l'éducation inclusive à travers des entretiens semi-structurés. Les résultats suggèrent qu'il est nécessaire de revoir de façon critique la structure du cours pour améliorer les connaissances et pratiques des futurs enseignants. Il est aussi proposé de compléter la formation par davantage de stages en classe auprès d'enseignants formés à l'éducation inclusive à différents niveaux. Une étude analogue, adaptée au contexte français, pourrait être menée auprès des futurs enseignants afin de repenser les formations. D'autres recherches ont été menées autour de différents dispositifs de formation. Un exemple, toujours au Canada, cité par Lacôte-Coquereau et Lacroix (à paraitre) est celui d'une étude expérimentale sur les effets d'un cours dispensé en formation initiale pour faire évoluer les croyances et le sentiment de compétences (Langevin et al., 2020). Dans cette étude, les futurs enseignants sont répartis dans deux groupes. Le premier groupe «témoin » (N=25) suit un cours « classique » dédié à l'école inclusive. Le second groupe « expérimental » (N=25), suit un cours spécialement conçu de telle sorte que les futurs enseignants réfléchissent et revisitent leurs croyances envers l'éducation inclusive. Par exemple, le groupe expérimental doit prendre position et débattre sur les enjeux de l'école inclusive après avoir lu deux articles scientifiques, l'un en faveur de l'éducation inclusive et l'autre soutenant l'inverse (dimension cognitive des croyances). Les futurs enseignants remplissent un journal de bord au cours de la formation où ils expriment les émotions suscitées par les témoignages de deux enseignants chevronnés relatant succès et difficultés relatifs à l'éducation inclusive (dimension affective des croyances). De plus, les futurs enseignants participent à un forum de discussion pour clarifier leur compréhension du lien entre leurs croyances et leur sentiment de compétence suite après un cours magistral sur le sujet. Le sentiment de compétences des futurs-enseignants est évalué à deux reprises, avant et après le cours. Le score du groupe expérimental à l'issu de la formation est significativement plus élevé que celui du groupe témoin. Ainsi, les étudiants ayant suivi le nouveau cours se sentent plus compétents vis-à-vis des pratiques inclusives que les autres étudiants. Un tel dispositif pourrait être adapté à la situation française et proposé aux futurs enseignants français. De plus, pour renforcer l'intérêt que les futurs enseignants doivent porter à ce type de formation, il convient qu'ils soient évalués sur le contenu des cours relatifs à l'éducation inclusive durant leur formation et que le thème de l'éducation inclusive soit l'objet de questions lors des concours de recrutement des professeurs des écoles, des collèges et des lycées.

4.3. Conclusions

A l'issue de cette thèse, l'ensemble de nos résultats contribue à mieux comprendre la qualité de l'éducation inclusive en France et de proposer des pistes d'amélioration. Nous avons vu que, depuis la déclaration de Salamanque et les avancées législatives majeures du XXIème siècle, l'éducation inclusive est peu à peu devenue une réalité. Malgré ces progrès, la question de la qualité de l'éducation inclusive reste un sujet d'actualité et de recherche. Le droit à la scolarisation et à l'inclusion n'est pas encore pleinement acquis, chaque année de nombreux enfants en situation de handicap n'ont pas accès à la scolarisation et à l'inclusion ou subissent une rupture de parcours faute de place dans l'orientation appropriée. Il est donc primordial de poursuivre et d'affiner les mesures de la qualité de l'éducation proposée aux enfants en situation de handicap. Disposer d'outils fiables pour savoir dans quelle mesure les enfants sont scolarisés et inclus, évaluer leur bien-être et leur inclusion sociale, permet de comprendre les freins et les difficultés à une éducation inclusive de qualité et alors de proposer des solutions pour l'améliorer. Grâce à des recueils de données réguliers et à grande échelle, il sera aussi

possible de quantifier les avancées vers l'objectif pour 2030 d'une éducation inclusive de qualité pour tous. L'étude de ces données met en évidence les points clés à travailler pour l'amélioration de la qualité de l'inclusion inclusive. Ainsi, développer différentes formes de communication entre parents et enseignants et mieux former les enseignants aux gestes inclusifs a un effet direct sur le bien-être des élèves en situation de handicap. Enfin, les efforts déployés pour améliorer la qualité de l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap pourront profiter aux élèves en situation de handicap mais aussi à tous les élèves et en particulier aux élèves migrants, aux élèves en difficulté sociale et aux élèves en difficulté scolaire.

Références bibliographiques

Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. et Wehmeyer, M. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *45*(1), 4-13. https://doi.org/10.1177/1540796919878134

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

Alberta Government. (2013). *Indicateurs d'écoles inclusives : Continuer la conversation*. Alberta Learning, Direction de l'éducation française.

Alodat, A. (2014). Inclusive Education within the Jordanian Legal Framework: Overview of Reality and Suggestions for Future. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *4*(5), 220.

Andybot : votre assistant juridique virtuel. (s. d.). https://www.andybot.fr/

Arciuli, J., Emerson, E. et Llewellyn, G. (2019). Adolescents' self-report of school satisfaction: The interaction between disability and gender. *School Psychology*, *34*(2), 148-158. https://doi.org/10.1037/spq0000275

Arias, V. B., Gómez, L. E., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Monsalve, A. et Fontanil, Y. (2018). Does Quality of Life Differ for Children With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability Compared to Peers Without Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(1), 123-136. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3289-8

Arslan, G. (2018). Exploring the Association between School Belonging and Emotional Health in Adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, *7*(1), 21. https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117

Association TouPI. (s. d.). https://toupi.fr/

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(4), 413-429. https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, *28*(4), 421-442. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006

Avramidis, E., Avgeri, G. et Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 221-234. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779

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

Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. et Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, *20*, 68-80. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004

Bacon, J. K. et Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(7), 682-699. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.708060

Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R. et Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, *34*(3), 132-141. https://doi.org/10.1177/0885728811399090

Ballard, S. L. et Dymond, S. K. (2018). Inclusive Education for Secondary Age Students With Severe Disabilities and Complex Health Care Needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *56*(6), 427-441. https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.427

Banks, J., McCoy, S. et Frawley, D. (2018). One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 396-411. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1327397

Barrett, C. A., Stevenson, N. A. et Burns, M. K. (2019). Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. *Educational Studies*, 1-16. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1614433

Barrett, D. (2014). Resourcing inclusive education. Dans *Measuring inclusive education* (p. 75-91). Emerald Group Publishing Limited.

Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, *111*(3), 34-41. https://doi.org/10.3917/vst.111.0034

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. et Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, *4*(1), 1-44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Bear, G. G., Minke, K. M. et Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, *31*(3), 405-427.

Ben-Arieh, A. (2005). Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, *74*(3), 573-596. https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6

Ben-Aryeh, A., Casas, F., Frønes, I. et Korbin, J. E. (dir.). (2014). *Handbook of child well-being: theories, methods and policies in global perspective*. Springer.

Benzécri, J.-P. (1992). *Correspondence analysis handbook*. Marcel Dekker.

Biktagirova, G. F. et Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre- school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(3), 185-194.

Blatchford, P., Russell, A. et Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: how research challenges practice and policy* (1st ed). Routledge.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. et Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 357.e9-357.e18. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013

Booth, T., Ainscow, M. et Centre for Studies on Inclusive Education (Bristol, E. (2002). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. Distributed by ERIC Clearinghouse.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. et Petry, K. (2015). Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality*, *23*(1), 54-72. https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986600

Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, *45*(1), 63-78. https://doi.org/10.3406/enfan.1992.1996

Boyle, C., Costello, S. et Allen, K.-A. (2023). The Importance of Pre-Service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: The Positive Impact of Pre-Service Teacher Training. Dans C. Boyle et K.-A. Allen (dir.), *Research for Inclusive Quality Education* (p. 41-50). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_4

Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, *5*(9), 5-15. https://doi.org/10.3102/0013189X005009005

Browder, D. M., Hudson, M. E. et Wood, L. (2014). Using principles of high quality instruction in the general education classroom to provide access to the general education curriculum. *Handbook of research and practice for effective inclusive schools*, 339-351.

Calsyn, R. J. et Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, *69*(2), 136-145. https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.2.136

Campbell, J., Gilmore, L. et Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *28*(4), 369-379. https://doi.org/10.1080/13668250310001616407

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques. (2019). *ULIS Unité localisée d'inclusion scolaire*.

Chapman, J. W. (1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, *58*(3), 347-371. https://doi.org/10.3102/00346543058003347

Chevallier, E., Courtinat-Camps, A. et de Léonardis, M. (2015). Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *63*(2), 76-83. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.12.002

Cole, C. M., Waldron, N. et Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, *42*(2), 136-144. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2

Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A. et Bolte, H. R. (2021). The Relationship of Special Education Placement and Student Academic Outcomes. *The Journal of Special Education*, *54*(4), 217-227. https://doi.org/10.1177/0022466920925033

Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B. et Robinson, J. (2022). The Relationship Between Special Education Placement and High School Outcomes. *The Journal of Special Education*, 002246692210979. https://doi.org/10.1177/00224669221097945

Cosgrove, J., McKeown, C., Travers, J., Lysaght, Z., Bhroin, Ó. N. et Archer, P. (2018). Educational Experiences and Outcomes of Children with Special Educational Needs: Phase 2 – from age 9 to 13, (25), 262.

Coudronnière, C., Bacro, F. et Guimard, P. (2017). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie Française*, *62*(4), 387-401. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.002

Coudronnière, Charlotte, Bacro, F., Guimard, P. et Muller, J.-B. (2017). Validation of a French adaptation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale in its abbreviated form, for 5- to 11-year-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 1-14. https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1285012

Couture, M. (2023). *Une adaptation française des normes bibliographiques de l'American psychological Association (APA)*. http://profmcouture.ca/apa/normes_apa_francais.pdf

Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, *20*(4), 473-497. https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. et Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00052

Crim, C., Hawkins, J., Ruban, L. et Johnson, S. (2008). Curricular Modifications for Elementary Students With Learning Disabilities in High-, Average-, and Low-IQ Groups. *Journal of Research in Childhood Education*, *22*(3), 233-245. https://doi.org/10.1080/02568540809594624

Cunningham, C. et Glenn, S. (2004). Self-awareness in Young Adults with Down Syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, *51*(4), 335-361. https://doi.org/10.1080/1034912042000295017

Cushing, L. S., Carter, E. W., Clark, N., Wallis, T. et Kennedy, C. H. (2009). Evaluating Inclusive Educational Practices for Students With Severe Disabilities Using the Program Quality Measurement Tool. *The Journal of Special Education*, *42*(4), 195-208. https://doi.org/10.1177/0022466907313352

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. et Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, *18*(4). https://doi.org/10.1002/cl2.1291

Dawson, A. E. et Wymbs, B. T. (2016). Validity and Utility of the Parent–Teacher Relationship Scale–II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(8), 751-764. https://doi.org/10.1177/0734282915627027

De Boer, A., Pijl, S. J. et 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 Graaf, G. et Van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down Syndrome. *Life span and disability*, *18*, 7-39.

de Graaf, G., van Hove, G. et Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome: **Effects of regular school on academics in Down syndrome**. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57*(1), 21-38. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Desombre, C., Delaval, M. et 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. et Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, *0*(0), 1-13. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219

Dessemontet, R. S., Bless, G. et Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, *56*(6), 579-587. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x

DeVries, J. M., Voß, S. et Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, *83*, 28-36. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007

de Vries, M. et Geurts, H. (2015). Influence of Autism Traits and Executive Functioning on Quality of Life in Children with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(9), 2734-2743. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2438-1

Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, *152*(1), 51-59. https://doi.org/10.3917/lfa.152.0051

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, *76*(9), 701-12.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education. An exploration of challenges and opportunities for European countries.* Ebersold, S., et Watkins, A. (eds), Brussels.European Agency for development of special needs education.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2015). Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report.* (J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins).

European Agency for Development in Special Needs Education. (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report.* (J. Ramberg, A. Lénárt and A. Watkins).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion* (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf

Ewing, D., Monsen, J. J. et Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, *34*(2), 150-165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. et Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(2), 131-145. https://doi.org/10.1080/08856250701267808

Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J. et Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *37*(3), 234-247. https://doi.org/10.1002/ab.20389

Finkelstein, S., Sharma, U. et Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-28. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232

Fisher, M. et Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence after Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *27*(3), 165-174. https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165

Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities. *Scottish Educational Review*, *47*(1), 5-14.

Florin, A. et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien être des élèves?* Cnesco.

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. et Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, *34*(2), 105-115. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x

Gaete, J., Montero-Marin, J., Rojas-Barahona, C. A., Olivares, E. et Araya, R. (2016). Validation of the Spanish Version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale in Chilean Adolescents and Its Association with School-Related Outcomes and Substance Use. *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01901

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* ERES. https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R. et Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, *5*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873

Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. et Matos, M. G. (2016). Children with Special Education Needs and Subjective Well-being: Social and Personal Influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(5), 500-513. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1144873

Gebhardt, M., Sälzer, C., Mang, J., Müller, K. et Prenzel, M. (2015). Performance of Students With Special Educational Needs in Germany: Findings From Programme for International Student Assessment 2012. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *14*(3), 343-356. https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.343

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. et Gasteiger, K. (2012). Achievement and Integration of Students with and without Special Educational Needs (SEN) in the Fifth Grade. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *13*(3-4). https://doi.org/10.2478/v10215-011-0022-6

Giangreco, M. F. (2020). "How Can a Student with Severe Disabilities Be in a Fifth-Grade Class When He Can't Do Fifth-Grade Level Work?" Misapplying the Least Restrictive Environment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *45*(1), 23-27. https://doi.org/10.1177/1540796919892733

Gibbons, S. et Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, *30*(2), 312-331. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001

Goldan, J., Nusser, L. et Gebel, M. (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8

Goldan, J. et Schwab, S. (2018). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education – validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1515270

Goldan, J. et Schwab, S. (2019, avril). PRQ 2.0 - Perception of Resources Questionnaire.

Goldman, S. E., Burke, M. M., Casale, E. G., Frazier, M. A. et Hodapp, R. M. (2020). Families Requesting Advocates for Children With Disabilities: The Who, What, When, Where, Why, and How of Special Education Advocacy. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *58*(2), 158-169. https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.2.158

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F. et Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, *18*(1), 63-88. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79-90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60-71. https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831

Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(11), 1337-1345. https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015

Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. et Marsh, H. (2006). The Causal Ordering of Self-Concept and Academic Motivation and Its Effect on Academic Achievement. *International Education Journal*, *7*(4), 534-546.

Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. American Guidance Service.

Grygiel, P., Modzelewski, M. et Pisarek, J. (2017). Academic self-concept and achievement in Polish primary schools: cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education*, *32*(3), 407-429. https://doi.org/10.1007/s10212-016-0300-2

Guillemot, F. et Hessels, M. G. P. (2021). Validation of the PIQ questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*.

Guillemot, F., Lacroix, F. et Nocus, I. (2020, mai). *Education inclusive de qualité : perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap.* [communication affichée]. Communication affichée communication présentée au XIIIème édition colloque international RIPSYDEVE. « La psychologie du développement et de l'éducation pour le 21e siècle ».

Guillemot, F., Lacroix, F. et 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

Guillemot, F., Lacroix, F. et Nocus, I. (2023). Amount of instructional and inclusion times for children with disabilities in France. *International Journal of Inclusive Education*.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A. et Gaudonville, T. (2016). *BE-Scol2 : Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire*.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. [Students' well-being at school and college. Validation of a multidimensional scale, descriptive and differential analyses], 23.

Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. E. M. G. et Van Der Putten, A. A. J. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(2), 231-247. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374

Hampden-Thompson, G. et Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, *69*(2), 248-265. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, *53*(1), 87. https://doi.org/10.2307/1129640

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans *Handbook of child psychology* (p. 275-385). John Wiley.

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Hedegaard-Soerensen, L. et Tetler, S. (2016). Evaluating the quality of learning environments and teaching practice in special schools. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 264-278. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141524

Hehir, T., Grindal, T. et Eidelman, H. (2012). Review of Special Education in the Commonwealth of Massachusetts: A Synthesis Report. *Review of Special Education in the Commonwealth of Massachusetts*. https://www.researchgate.net/publication/316478330_Review_of_Special_Education_in_the_Commonwealth_of_Massachusetts_A_Synthesis_Report

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. et Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. *Abt Associates*. Abt Associates. https://eric.ed.gov/?id=ED596134

Heimlich, U., Gebhardt, M., Schurig, M., Weiß, S., Muckenthaler, M., Kiel, E., Wilfert, K. et Ostertag, C. (2019). Assessment of the quality of inclusive schools. *Technische Universität Dortmund*. https://doi.org/10.17877/de290r-20339

Hienonen, N., Hotulainen, R. et Jahnukainen, M. (2021). Outcomes of Regular and Special Class Placement for Students with Special Educational Needs – A Quasi-experimental Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(4), 646-660. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739134

Holland, H. (2015). Understanding A Sense of School Membership for Students with Disabilities in Two Middle Schools.

Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. et Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 269-285. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, *6*(2), 149-158. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149

Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M. et Washington, B. H. (2013). Student Self-Determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(1), 3-17.

Hughes, J. et Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 39-51. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39

Hustus, C. L., Evans, S. W., Owens, J. S., Benson, K., Hetrick, A. A., Kipperman, K. et DuPaul, G. J. (2020). An Evaluation of 504 and Individualized Education Programs for High School Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, *49*(3), 333-345. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1777830

Info Droits Handicap | HelloAsso. (s. d.). https://www.helloasso.com/associations/info-droits-handicap

Jury, M., Khamzina, K., Aelenei, C., Stanczak, A., Pironom, J., Desombre, C., Toczek, M.-C. et Rohmer, O. (2022). La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de la sélection et du backlash, 159.

Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S. et Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, *7*, 1065919. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. et Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, *49*(4), 365-382. https://doi.org/10.1080/00131880701717222

Kart, A. et Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, *11*(1), 16. https://doi.org/10.3390/educsci11010016

Katz, J. et Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, *7*, 14-24.

Kern, L., Hetrick, A. A., Custer, B. A. et Commisso, C. E. (2019). An Evaluation of IEP Accommodations for Secondary Students With Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *27*(3), 178-192. https://doi.org/10.1177/1063426618763108

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. et Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences*, *45*, 33-42. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L. A. et Schwab, S. (2022). Validation of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in Primary and Secondary Education Settings. *SAGE Open*, *12*(1), 21582440221079896. https://doi.org/10.1177/21582440221079896

Kohl, G. O., Lengua, L. J. et McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, *38*(6), 501-523. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9

Korhonen, J., Linnanmäki, K. et Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, *31*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. et van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117-140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. et Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, *57*(1), 59-75. https://doi.org/10.1080/10349120903537905

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. et Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, *56*(3), 310-326. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555

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

Kurth, J. et Mastergeorge, A. M. (2010). Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education*, *44*(3), 146-160. https://doi.org/10.1177/0022466908329825

Kurth, J., Mastergeorge, A. M. et Paschall, K. (2016). Economic and Demographic Factors Impacting Placement of Students with Autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(1), 3-12.

Kyriazopoulou, M. et Weber, H. (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Lacôte-Coquereau, C. et Lacroix, F. (à paraitre). *Je veux bien scolariser un élève à besoins éducatifs particuliers, mais je ne suis pas formé pour le faire* (M. Toullec et F. Lacroix). Retz.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. et Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, *67*(3), 1103. https://doi.org/10.2307/1131882

Langevin, R., Laurent, A., Larivée, S. et Sénéchal, C. (2020). Les effets d'un cours traitant de l'école inclusive sur les croyances de futurs enseignants au regard de leur sentiment de compétence en éducation inclusive. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *43*(3), 607-629.

Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S. et Sharma, U. (2022). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683

Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K. et Nurmi, J.-E. (2007). Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children. *Child Development*, *78*(4), 1395-1404. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01072.x

Lautenbach, F. et 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

Le Laidier, S. et Prouchandy, P. (2016). Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap. *Note d'information MENESR-DEPP*, (16.26), 4.

Leblanc, L., Richardson, W. et Burns, K. A. (2009). Autism Spectrum Disorder and the Inclusive Classroom: Effective Training to Enhance Knowledge of ASD and Evidence-Based Practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *32*(2), 166-179. https://doi.org/10.1177/0888406409334279

Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M. et Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*, *49*(4), 519-533. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442

Lemmer, E. et Wyk, N. V. (2004). Home-school communication in South African primary schools. *South African Journal of Education*, *24*(3), 183-188. https://doi.org/10.4314/saje.v24i3.24986

LeRoy, B. W., Samuel, P., Deluca, M. et Evans, P. (2018). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-11. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1421523

Lewis, A. et Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities*, *32*(4), 191-197. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00313.x

Lidström, H., Hemmingsson, H. et Ekbladh, E. (2020). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(4), 589-600. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595714

Liu, W., Mei, J., Tian, L. et Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, *125*(3), 1065-1083. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1

Loft, L. et Waldfogel, J. (2021). Socioeconomic Status Gradients in Young Children's Well-Being at School. *Child Development*, *92*(1). https://doi.org/10.1111/cdev.13453

Logan, K. R. et Keefe, E. B. (1997). A Comparison of Instructional Context, Teacher Behavior, and Engaged Behavior for Students with Severe Disabilities in General Education and Self-Contained Elementary Classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *22*(1), 16-27. https://doi.org/10.1177/154079699702200102

LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1). , 2019-791 (2019).

Loreman, T., Forlin, C. et Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *International Perspectives on Inclusive Education*, *3*, 165-187. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024

Lovett, B. J. (2021). Educational Accommodations for Students With Disabilities: Two Equity-Related Concerns. *Frontiers in Education*, *6*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.795266

Lovett, B. J. et Leja, A. M. (2013). Students' Perceptions of Testing Accommodations: What We Know, What We Need to Know, and Why It Matters. *Journal of Applied School Psychology*, *29*(1), 72-89. https://doi.org/10.1080/15377903.2013.751477

Lui, M., Sin, K., Yang, L., Forlin, C. et Ho, F. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *19*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037866

Lüke, T. et Grosche, M. (2018). 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

Lund, R., Nielsen, K., Hansen, D., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P. et Christensen, U. (2008). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European journal of public health*, *19*, 111-6. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn101

Lundqvist, J., Allodi Westling, M. et Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(1), 124-139. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108041

Lyons, M. D. et Huebner, E. S. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, *11*(3), 757-771. https://doi.org/10.1007/s11482-015-9394-y

Madsen, M. A. et Madsen, D. Ø. (2022). Communication between Parents and Teachers of Special Education Students: A Small Exploratory Study of Reddit Posts. *Social Sciences*, *11*(11), 518. https://doi.org/10.3390/socsci11110518

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 280-295. https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280

Marsh, H. W. et Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 133-163. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Marsh, H. W., Hau, K.-T. et Kong, C.-K. (2002). Multilevel Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Influence of Language of Instruction (English Compared With Chinese) for

Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, *39*(3), 727-763. https://doi.org/10.3102/00028312039003727

Marsh, H. W. et O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(4), 542-552. https://doi.org/10.1177/0146167207312313

Massouti, A. (2021). Pre-service Teachers' Perspectives on their Preparation for Inclusive Teaching: Implications for an Organizational Change in Teacher Education: *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *12*(1). https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2021.1.10611

McCoy, S. et Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 81-97. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487

McCullough, G. et Huebner, E. S. (2003). Life Satisfaction Reports of Adolescents with Learning Disabilities and Normally Achieving Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *21*(4), 311-324. https://doi.org/10.1177/073428290302100401

Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A. et Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, *43*(1), 27-37. https://doi.org/10.1080/00050060701668637

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. et Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 103-114. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432

Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé*.

Ministère de l'éducation nationale. (2018). *Qualinclus, ensemble pour une école inclusive. Guide d'auto-évaluation pour une école inclusive*.

Ministère de l'éducation nationale. (2020). Cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique pour les étudiants et fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Bulletin Officiel n°2 du 14 janvier 2021.

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *5*(1), 9-30.

Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A. et Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, *12*, 661427. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427

Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, *17*(1), 113-126. https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8

Monsen, J. J. et Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, *7*(2), 129-142. https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32

Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations* (p. xvi, 441). Nervous and Mental Disease Publishing Co. https://doi.org/10.1037/10648-000

Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. et Born, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(3), 192-210. https://doi.org/10.1177/1540796915594158

Nahmias, A. S., Kase, C. et Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, *18*(3), 311-320. https://doi.org/10.1177/1362361312467865

Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme.

Nations Unies. (1989). Convention internationale des droits de l'enfant.

Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*.

Nédélec-Trohel, I. et Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, *n° 29*(1), 161-180.

Nocus, I. (2022). *Bilinguismes des enfants en contextes multilingues*. Presses universitaires de Rennes.

Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, *26*(3), 171-188. https://doi.org/10.2307/1593650

OCDE. (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Statistiques et indicateurs*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264009837-fr

OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III): Le bien-être des élèves*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr

Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. et Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *4*(1), 17-49. https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x

OECD. (2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264103702-en

Oh-Young, C. et Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *47*, 80-92. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014

OMS. (1996). Quelle qualité de vie ? *Forum mondial de la Santé 1996 ; 17(4) : 384-386*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/54757

OMS (dir.). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: CIF*.

OMS. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*.

Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C. et Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 107-122. https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. et Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Frontiers in Education*, *6*, 86. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878

Parker, J. G. et Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*(4), 611-621. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611

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

Perry, A., Charles, M., Ncube, B. et Weiss, J. (2019). The GO4KIDDS School Satisfaction Scale. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*(2), 471-474. https://doi.org/10.1111/jar.12532

Pieuchot, C. (2017). Les « unités d'enseignement » au service de l'inclusion. *VST - Vie sociale et traitements*, *135*(3), 42-45. https://doi.org/10.3917/vst.135.0042

Pijl, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *22*(1), 1-5. https://doi.org/10.1080/08856250601082133

Pijl, S. J. et Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 93-105. https://doi.org/10.1080/08856250903450947

Pijl, S. J., Frostad, P. et Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 387-405. https://doi.org/10.1080/00313830802184558

Porter, J., McDermott, T., Daniels, H. et Ingram, J. (2021). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, *0*(0), 1-17. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063

Projet Tous Ensemble - Flowers Laboratory. (s. d.). https://flowers.inria.fr/projet-tous-ensemble/

Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? [To become inclusive, do schools still need to specialise teachers?]. *Contraste*, *42*(2), 41. https://doi.org/10.3917/cont.042.0041

Rafferty, Y., Piscitelli, V. et Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competerne among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, *69*(4), 467-479. https://doi.org/10.1177/001440290306900405

Rakap, S., Yucesoy-Ozkan, S. et Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings? *European Journal of Special Needs Education*, *34*(5), 663-677. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580840

Randolph, J. J., Kangas, M. et Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, *11*(2), 193-204. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4

Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M.-C. et Baghdadli, A. (2020). School Inclusion in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*(2), 455-466. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w

Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. et KIDSCREEN Group, E. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, *5*(3), 353-364. https://doi.org/10.1586/14737167.5.3.353

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*, *8*(2), 187-198.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. et Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, *32*(2), 114-130. https://doi.org/10.1177/0741932510361247

Ruijs, N. M. et 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

Sahli Lozano, C., Sharma, U. et Wüthrich, S. (2021). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158

Salbreux, R. (2010). L'école handicapée : de la classe de perfectionnement à l'inscription scolaire obligatoire. *Journal des anthropologues*, (122-123), 115-142. https://doi.org/10.4000/jda.5376

Schifter, L. A. (2016). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, *82*(4), 479-496. https://doi.org/10.1177/0014402915619418

Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R. et Moser Opitz, E. (2022). The impact of inclusive education on the mathematical progress of pupils with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132425

Schulte-Körne, G. (2010). The Prevention, Diagnosis, and Treatment of Dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, *107*(41), 718-727. https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0718

Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *62*, 160-165. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015

Schwab, S. (2018). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, *45*(3), 390-401. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774

Schwab, S. (2019). Inclusive and special education in Europe. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Schwab, S., Gebhardt, M. et Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/264238082_Predictors_of_social_inclusion_of_students_with_and_without_SEN_in_integrated_settings

Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P. et Nusser, L. (2016). Predicting a high rate of self-assessed and parent-assessed peer problems—Is it typical for students with disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, *49-50*, 196-204. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.026

Schwab, S., Lindner, K.-T. et Savolainen, H. (2022). Investigating teachers' dyadic self-efficacy and its correlations to students' perceptions of teacher efficacy and student well-being. *Educational Psychology*, 1-18. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2094342

Schwab, S., Sharma, U. et Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121

Schwab, S., Zurbriggen, C. L. A. et Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, *82*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003

Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, *63*(1), 59-74. https://doi.org/10.1177/001440299606300106

Şenay İlik, Ş. et Sarı, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *17*(5), 1547-1572. https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424

Sermier Dessemontet, R. et Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *38*(1), 23-30. https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. et Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 437-446. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139

Sharma, U. et Jacobs, D. K. (2016). Attitudes to Inclusion Scale and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale. *PsycTESTS*. https://doi.org/10.1037/t55732-000

Sharma, U., Loreman, T. et 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

Sharma, U. et Mannan, H. (2015). *Do attitudes predict behaviour-an (UN) solved mystery? Int. Perspect. Incl. Educ.* (vol. 6, p. 131). Emerald Group Publishing Ltd. https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000006005

Sharma, U. et Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(8), 118-134. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7

Sharma, U., Simi, J. et Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6

Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. et Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103506. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506

Shojaei, T., Wazana, A., Pitrou, I. et Kovess, V. (2009). The strengths and difficulties questionnaire: validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*(9), 740-747. https://doi.org/10.1007/s00127-008-0489-8

Skårbrevik, K. J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, *20*(4), 387-401. https://doi.org/10.1080/08856250500268601

Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P. et Rudzinski, A. (2016). Students with Self-identified Special Educational Needs and Disabilities (si-SEND): Flourishing or Languishing! *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(1), 7-26. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301

Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 478-488. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003

Soukakou, E. P., Evangelou, M. et Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: a pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(10), 1124-1135. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416188

St-Amand, J., Boily, R., Bowen, F., Smith, J., Janosz, M. et Verner-Filion, J. (2020). The development of the French version of the psychological sense of school membership (PSSM) questionnaire: An analysis of its structure, properties and potential for research with at-risk students. *Interdisciplinary Research in Education*, *2*, 3.

Staub, D. et Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, *52*(4), 36-40.

Stewart-Brown, S. (1998). Emotional wellbeing and its relation to health. *BMJ : British Medical Journal*, *317*(7173), 1608-1609.

Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E. et Gottfried, M. (2018). Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities. *Educational Researcher*, *47*(2), 105-120. https://doi.org/10.3102/0013189X17738761

Sun, N. (1999). *Students' Perceptions of Quality of School Life in Hong Kong Primary Schools*.

Szumski, G. et Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*, *33*(5), 1615-1625. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030

Szumski, G., Smogorzewska, J. et Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *21*, 33-54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004

The United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Treaty Series*, *2515*, 3.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, *n° 152*(1), 19-27.

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, *13*(6), 553-563. https://doi.org/10.1080/13603110801923476

Thompson, B. C., Mazer, J. P. et Flood Grady, E. (2015). The Changing Nature of Parent–Teacher Communication: Mode Selection in the Smartphone Era. *Communication Education*, *64*(2), 187-207. https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1014382

Tiikkaja, S. et Tindberg, Y. (2021). Poor School-Related Well-Being among Adolescents with Disabilities or ADHD. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 8. https://doi.org/10.3390/ijerph19010008

Timmons, V. (2006). Impact of a multipronged approach to inclusion: having all partners on side. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(4-5), 469-480. https://doi.org/10.1080/13603110500392726

Toullec-Théry, M. (2012). Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : positionnements des enseignants et des Auxiliaires de vie scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 60*(4), 129-142.

Toullec-Théry, M. et Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 57*(1), 139-153.

Towle, P. O., Vacanti-Shova, K., Higgins-D'Alessandro, A., Ausikaitis, A. et Reynolds, C. (2018). A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three Points Time for Three Levels of Outcome Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(11), 3747-3760. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3606-x

Tussy, M., Bonino, C. et Calero, J. (2015). Quality factors of inclusive education in Europe: an exploration. *In Europe*, 58.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

UNESCO. (2004). *Éducation pour tous: l'exigence de qualité : rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005*. Éditions UNESCO.

UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO. (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: inclusion and education : All means all*. UNESCO.

UNESCO IIEP et United Nations Children's Fund. (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193

UNICEF. (2007). An overview of child wellbeing in rich countries: a comprehensive assessment of the lives and wellbeing of children and adolescents in the economically advanced nations.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

United Nations. (2015, 25 septembre). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations. (2019). Visit to France : report of the Special Rapporteur on the Rights of Persons with Disabilities. https://digitallibrary.un.org/record/1663797

United Nations. (2021). Concluding observations on the initial report of France.

Uusimaki, L., Garvis, S. et Sharma, U. (2018). Swedish Final Year Early Childhood Preservice Teachers' Attitudes, Concerns and Intentions towards Inclusion. *Journal of International Special Needs Education*. https://doi.org/10.9782/17-00034

Valentine, J. C., DuBois, D. L. et Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, *39*(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

Valls, M. et Bonvin, P. (2021). Évaluer le concept de soi des élèves en contexte scolaire inclusif : exploration des qualités psychométriques du CoSoi. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *69*(4), 176-184. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.04.002

Vandell, D. et Hembree, S. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 461-477.

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

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. et Hessels, M. G. P. (2015). *The perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Version française*. www.piqinfo.ch

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A. et Schwab, S. (2019). What Do Teachers Think About Their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-Reports and Teacher Ratings. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637

Vickers, H. S. et Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, *10*(2), 133-150. https://doi.org/10.1037/h0088300

Vlachou, A. et Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(5), 529-544. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629

Voiseux, C., Plumet, M.-H. et Cappe, É. (2019). Attentes, besoins et perceptions des parents et des professionnels [Expectations, needs and perceptions of parents and professionals]. *La nouvelle revue - Education et societe inclusives*, *N° 86*(2), 241-261.

Wagle, R., Dowdy, E., Yang, C., Palikara, O., Castro, S., Nylund-Gibson, K. et Furlong, M. J. (2018). Preliminary investigation of the psychological sense of school membership scale with primary school students in a cross-cultural context. *School Psychology International*, *39*(6), 568-586. https://doi.org/10.1177/0143034318803670

Ware, J. (2004). Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *32*(4), 175-179. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00316.x

Warnock, M. H. M. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 433.

Watkins, A. et Ebersold, S. (2016). Efficiency, Effectiveness and Equity within Inclusive Education Systems. Dans A. Watkins et C. Meijer (dir.), *International Perspectives on Inclusive Education* (vol. 8, p. 229-253). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008014

West, E. A. et Pirtle, J. M. (2014). Mothers' and fathers' perspectives on quality special educators and the attributes that influence effective inclusive practices. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(2), 290-300.

Whitehurst, T. (2007). Liberating silent voices ? perspectives of children with profound & complex learning needs on inclusion. *British Journal of Learning Disabilities*, *35*(1), 55-61. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2006.00405.x

Wickers, O., Chieze, F., Daumas, J.-L., Delaubier, J.-P., Pétreault, G. et Caraglio, M. (2014). *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé [Teaching units in medical and health establishments]*. Education nationale.

Wight, M. et Chapparo, C. (2008). Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal*, *55*(4), 256-265. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00706.x

Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E. et Hemmingsson, H. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(3), 327-341. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966

Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, *19*(2), 145-170. https://doi.org/10.1080/08856250410001678469

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M. et Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 205-220. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424777

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S. et Hessels, M. G. P. (2017). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 1-9. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443

Glossaire

A

AESH : Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap ·
AIS : Attitudes towards Inclusion Scale (Sharma et Jacobs, 2016) ·

B

BEP : Besoins Educatifs Particuliers ·
BES : Besoins Educatifs Spécifiques ·

C

CBVS : California Bullying Victimization Scale (Felix et al., 2011)·
CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées ·
CDPH : Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées ·
CE : Cours Elémentaire première année (âge 7-8 ans) ·
CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé ·
CLIS : Classe pour l'Intégration puis pour l'Inclusion Scolaire ·
CP : Cours Préparatoire (âge 6-7 ans) ·

D

DI : Déficience Intellectuelle ·

F

FALC : Facile à lire et à comprendre ·

I

IME : Institut Medico Educatif ·
INRIA : Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique ·
ITICS : Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale (Sharma et Jacobs, 2016) ·

K

KIDSCREEN : Questionnaire mesurant la santé subjective, le bien-être psychologique, mental et social d'enfants et d'adolescents (Ravens-Sieberer et al., 2005)·

M

MDPH : Maison Départementale du Handicap ·
MSLSS : Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale(Huebner, 1994) ·

O

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques ·
OMS : Organisation Mondiale de la Santé ·
ONU : Organisation des Nations Unies ·

P

PAI : Projet d'Accueil Individualisé ·
PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé ·
PIQ : Perceptions of Inclusion Questionnaire (Venetz et al., 2015) ·
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ·
PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative ·
PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation ·
PSSM : Psychological Sense of School Membership (Goodenow, 1993) ·
PTIQ : Parent Teacher Involvement Questionnaire (Kohl et al., 2000).·

S

SDQ : Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2001)·

T

TDAH : Troubles de Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité ·

TEIP : Teacher Efficacity for Inclusive Practices (Sharma et al., 2012) ·

U

UE : Unité d'Enseignement ·
ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire ·
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ·
UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, ·

Annexes

Annexe 1 : Questionnaires utilisés 206
1. Pour les collégiens (article 1) 206
2. Pour les parents (articles 2,3,5 et 6) 210
3. Pour les enseignants (articles 5 et 6) 217

Annexe 2 : Documents supplémentaire (article 1) 221

Annexe 3 : Liste des documents utilisés pour la méta-analyse (article 4) 222

Annexe 4 : Exemples d'outils de communication Famille/Ecole 232
1. Exemples de note de rapport quotidien 232
2. Exemple de la plateforme développée dans le projet « Tous Ensemble » 235

Annexe 5 : Résumé de la thèse en FALC (Français FAcile à Lire et à Comprendre) 237

Annexe 1 : Questionnaires utilisés

1. Pour les collégiens (article 1)

cren Questionnaire élève | 2020

Nom :	.....
Prénom :	.....
Classe :	.....

Tu es : une fille ☐ un garçon ☐

Ta date de naissance : .....

Es-tu d'accord pour participer à cette étude sur le bien être des collégiens ? oui ☐ non ☐

Au collège :

Comment te sens-tu au collège ? Réponds, s'il te plait, à toutes les questions. Il n'y a pas de réponse juste ou fausse.

		Pas du tout vrai	Plutôt pas vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
0.	J'aime les vacances.	☐	☐	☐	☐
1.	J'aime aller au collège.	☐	☐	☐	☐
2.	J'ai beaucoup d'ami(e)s dans ma classe.	☐	☐	☐	☐
3.	J'apprends vite.	☐	☐	☐	☐
4.	Je n'ai pas envie d'aller au collège.	☐	☐	☐	☐
5.	Je m'entends très bien avec les autres élèves de ma classe.	☐	☐	☐	☐
6.	J'arrive à faire des exercices très difficiles.	☐	☐	☐	☐
7.	Je me plais au collège.	☐	☐	☐	☐
8.	Je me sens seul(e) dans ma classe.	☐	☐	☐	☐
9.	Je suis un(e) bon(ne) élève.	☐	☐	☐	☐
10.	Le collège c'est amusant.	☐	☐	☐	☐

cren Questionnaire élève | 2020

11.	J'ai de très bonnes relations avec les autres élèves.	☐	☐	☐	☐
12	Au collège, beaucoup de choses sont trop difficiles pour moi.	☐	☐	☐	☐

© Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels (2015); www.pixinfo.ch

Pour chaque phrase, indique si tu es d'accord :

		Complètement **pas** d'accord	Moyennement **pas** d'accord	Un peu **pas** d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Complètement d'accord
1.	J'apprends beaucoup de choses au collège.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Je suis content(e) d'aller au collège.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Je me sens bien au collège.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Le collège est intéressant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.	J'aime les activités proposées au collège.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Huebner et al. (2012)

cren Questionnaire élève | 2020

Les relations avec les autres

Réponds, s'il te plait, en pensant aux 6 derniers mois au collège.

		Jamais	Une ou deux fois	Plus de deux fois	Toutes les semaines
1.	Combien de fois as-tu été embêté(e) par un autre élève qui te donnait des des coups ou te bousculait ?	☐	☐	☐	☐
2.	Combien de fois s'est-on moqué de toi, en te donnant un surnom méchant ou en t'insultant ou en te menaçant ?	☐	☐	☐	☐
3.	Combien de fois as-tu été laissé(e) en dehors d'un groupe ou ignoré(e).	☐	☐	☐	☐
4.	Combien de fois des rumeurs ou des ragots se sont répandues dans ton dos (y compris via les réseaux sociaux, internet)	☐	☐	☐	☐
5.	Combien de fois un autre élève t'a piqué tes affaires ou volé de l'argent ?	☐	☐	☐	☐
6.	Combien de fois as-tu été menacé(e) ?	☐	☐	☐	☐

Felix et al. (2011)

cren Questionnaire élève | 2020

Dans ce questionnaire, tu dois dire à quels élèves tu ressembles :

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1.	☐	☐	Certains enfants ont l'impression de bien travailler au collège	MAIS	d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment.	☐	☐
2.	☐	☐	Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	MAIS	d'autres trouvent que c'est facile.	☐	☐
3.	☐	☐	Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sports	MAIS	d'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport.	☐	☐
4.	☐	☐	Certains enfants travaillent lentement au collège	MAIS	d'autres font leur travail rapidement.	☐	☐
5.	☐	☐	Certains enfants ont un tas de copains	MAIS	d'autres enfants n'ont pas tellement de copains.	☐	☐
6.	☐	☐	Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris	MAIS	d'autres enfants peuvent se rappeler facilement les choses.	☐	☐
7.	☐	☐	Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer	MAIS	il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer.	☐	☐
8.	☐	☐	Des enfants font très bien leur travail en classe	MAIS	d'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe.	☐	☐
9.	☐	☐	Certains voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment	MAIS	d'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien.	☐	☐
10.	☐	☐	Au collège, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions	MAIS	d'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer des réponses.	☐	☐
11.	☐	☐	Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains	MAIS	d'autres ne sont pas tellement appréciés.	☐	☐
12.	☐	☐	Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer	MAIS	d'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder.	☐	☐

Harter (1982)

cren Questionnaire élève | 2020

Les amis

Cite tes meilleurs amis **dans la classe** (maximum 5)

	Prénom	Nom
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Qualité de vie globale

Comment trouves-tu ta vie en général ?
de 0 : je déteste ma vie à 10 : j'adore ma vie

Note : ...../10

Niveau scolaire

	Quel est, à ton avis, ton niveau en **français** ?	
1.	Bien en dessous de la moyenne	☐
2.	Légèrement en dessous de la moyenne	☐
3.	Dans la moyenne	☐
4.	Légèrement au-dessus de la moyenne	☐
5.	Bien au-dessus de la moyenne	☐

	Quel est, à ton avis, ton niveau en **mathématiques** ?	
1.	Bien en dessous de la moyenne	☐
2.	Légèrement en dessous de la moyenne	☐
3.	Dans la moyenne	☐
4.	Légèrement au-dessus de la moyenne	☐
5.	Bien au-dessus de la moyenne	☐

5/6

cren Questionnaire élève | 2020

Besoins éducatifs particuliers

Est-ce que tu bénéficies d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) : oui ☐ non ☐

Pour quelle raison (si tu la connais) : .....

D'une reconnaissance de handicap (dossier MDPH) : oui ☐ non ☐

Pour quelle raison (si tu la connais) : .....

Est-ce que tu as une AESH (AVS) ? oui ☐ non ☐

Est-ce que tu as été repéré comme précoce (test avec un psychologue) ? oui ☐ non ☐

Merci pour ta participation !

6/6

2. Pour les parents (articles 2,3,5 et 6)

Françoise Guillemot, Isabelle Nocus et Florence Lacroix
Doctorante et Enseignants – chercheurs à l'Université de Nantes
Centre de Recherche en Education de Nantes

(CREN-EA 2661)

UNIVERSITÉ DE NANTES

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre étude sur le bien-être des enfants, nous vous invitons à remplir le questionnaire ci-dessous en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation. Nous vous demandons de ne cocher qu'une seule case par rubrique et de répondre à toutes les questions en veillant à ne pas en oublier.

Les réponses à ce questionnaire seront anonymisées dès leur réception, un code d'anonymat sera attribué à chaque enfant. Si vous préférez, vous pouvez remplir le même questionnaire sur internet.

Merci de votre coopération.

Françoise Guillemot

J'accepte de participer à cette étude : oui ☐ non ☐

Deux choix s'offrent à vous :

- ☐ Remplir le questionnaire **sur internet** : suivre ce lien ou ce QRcode
  https://tinyurl.com/uapqebq
  Indiquer le code obtenu à la dernière page……

  Vous n'avez rien d'autre à remplir, n'oubliez pas de rapporter le livret signé au collège

- ☐ Remplir le questionnaire papier ci-dessous :

I. Les parents :

1. Le questionnaire est rempli par : la mère ☐ le père ☐ autre :(précisez) :……
2. Quelle est votre profession :

   ☐ professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

   ☐ professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires.

   ☐ agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

   ☐ ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraité employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

3. Au cours de vos études, avez-vous obtenu un ou plusieurs diplômes ? oui ☐ non ☐
4. Si oui, quel est le diplôme scolaire ou universitaire le plus élevé que vous avez obtenu ?

……

5. Est-ce que vous vivez en couple actuellement ? oui ☐ non ☐ (si non passez à la question 9)
6. Quelle est la profession de votre conjoint :

   ☐ professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

☐ professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires.

☐ agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

☐ ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraité employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

7. Au cours de ses études, votre conjoint a-t-il obtenu un ou plusieurs diplômes ?
   oui ☐ non ☐
8. Si oui, quel est son diplôme scolaire ou universitaire le plus élevé ?

.....

9. Quelle(s) est(sont) la(les) langue(s) parlée(s) à la maison ? (y compris langue des signes)

.....

II. Votre enfant

1. Mon enfant est : une fille ☐ un garçon ☐
2. Sa date de naissance : .....
3. Votre enfant a-t-il un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ou un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) ?
   PAP ☐ PPRE ☐ aucun des deux ☐
4. Pour quelle(s) raison(s) ? .....
5. Votre enfant a-t-il été repéré comme précoce ? oui ☐ non ☐
6. Votre enfant a-t-il une reconnaissance de handicap (MDPH) ? oui ☐ non ☐

   Si vous répondez **non passez directement à la page 5**. Merci.

7. Si oui depuis quelle année ? .....
8. Quel est son taux de handicap :
   inférieur à 50% ☐ de 50 à 79% ☐ plus de 80% ☐

9. Quel est le handicap principal de votre enfant ?

1.	Troubles intellectuels ou retard de développement	☐
2.	Troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie)	☐
3.	Troubles du langage et de la parole	☐
4.	Troubles envahissants du développement ou du spectre autistique	☐
5.	Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité	☐
6.	Troubles du comportement	☐
7.	Troubles du psychisme	☐
8.	Troubles auditifs	☐
9.	Troubles visuels	☐
10.	Troubles moteurs	☐
11.	Plusieurs troubles associés	☐
12.	Autres troubles (précisez) :	☐

10. Votre enfant a-t-il un(e) AESH (Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap) ?
    individuel(le) ☐ mutualisé(e)☐ collectif(ve) (ULIS) ☐ pas d'AESH ☐
11. Nombre d'heures par semaine : .....
12. Votre enfant est-il scolarisé sur la totalité du temps scolaire ? oui ☐ non ☐
    a. Si non, combien d'heures par semaine est-il scolarisé ?.....
    b. Cette scolarisation partielle est-elle ? choisie ☐ non choisie ☐
13. Votre enfant fréquente-t-il un dispositif de type ULIS ? oui ☐ non ☐
14. Est-il inclus dans une classe d'enfants sans handicap (classe de référence ou d'inclusion) ?
    oui ☐ non ☐
15. Combien d'heures est-il inclus dans sa classe de référence par semaine ? .....
16. Votre enfant peut-il aller à la cantine s'il le souhaite ? oui ☐ non ☐

III. Au collège :

Nous aimerions savoir comment votre enfant se plait au collège. Lisez attentivement chaque phrase et cochez la case qui correspond le mieux à votre enfant. Répondez, s'il vous plaît à toutes les questions.

		Pas du tout vrai	Plutôt pas vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
1.	Il/Elle aime aller au collège.	☐	☐	☐	☐
2.	Il/Elle a beaucoup d'ami(e)s dans sa classe.	☐	☐	☐	☐
3.	Il/Elle apprend vite.	☐	☐	☐	☐
4.	Il/Elle n'a pas envie d'aller au collège.	☐	☐	☐	☐
5.	Il/Elle s'entend très bien avec les autres élèves de sa classe.	☐	☐	☐	☐
6.	Il/Elle arrive à faire des exercices très difficiles.	☐	☐	☐	☐
7.	Il/Elle se plait au collège.	☐	☐	☐	☐
8.	Il/Elle se sent seul(e) dans sa classe.	☐	☐	☐	☐
9.	Il/Elle est un(e) bon(ne) élève.	☐	☐	☐	☐
10.	Il/Elle trouve que le collège c'est amusant.	☐	☐	☐	☐
11.	Il/Elle a très bonnes relations avec les autres élèves.	☐	☐	☐	☐
12	Au collège, beaucoup de choses sont trop difficiles pour lui/elle.	☐	☐	☐	☐

Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels (2015)

IV. Les relations avec les autres

Répondez, s'il vous plait, en pensant aux **6 derniers mois** de scolarisation de votre enfant.

		Jamais	Une ou deux fois	Plus de deux fois	Toutes les semaines
1.	Combien de fois votre enfant a-t-il été embêté par un autre élève qui lui donnait des coups ou le bousculait ?	☐	☐	☐	☐
2.	Combien de fois s'est-on moqué de lui/elle, en lui donnant un surnom méchant ou en l'insultant ou en le menaçant ?	☐	☐	☐	☐
3.	Combien de fois a-t-il/elle été laissé(e) en dehors d'un groupe ou ignoré(e).	☐	☐	☐	☐
4.	Combien de fois des rumeurs ou des ragots se sont répandues dans son dos (y compris via les réseaux sociaux, internet)	☐	☐	☐	☐
5.	Combien de fois un autre élève lui a-t-il piqué ses affaires ou volé de l'argent ?	☐	☐	☐	☐
6.	Combien de fois a-t-il/elle été menacé(e) ?	☐	☐	☐	☐

Felix et al. (2011)

V. Son niveau scolaire

	Comment évaluez-vous les résultats de votre enfant en **maîtrise de l'écrit** (lecture, écriture) ?	
1.	Bien en dessous de la moyenne	☐
2.	Légèrement en dessous de la moyenne	☐
3.	Dans la moyenne	☐
4.	Légèrement au-dessus de la moyenne	☐
5.	Bien au-dessus de la moyenne	☐

	Comment évaluez-vous les résultats de votre enfant en **mathématiques** ?	
1.	Bien en dessous de la moyenne	☐
2.	Légèrement en dessous de la moyenne	☐
3.	Dans la moyenne	☐
4.	Légèrement au-dessus de la moyenne	☐
5.	Bien au-dessus de la moyenne	☐

VI. Comportement

Cochez pour chaque énoncé la case "Pas vrai", "Un peu vrai" ou "Très vrai". Répondez, s'il vous plaît, en vous basant sur le comportement de votre enfant au cours **des six derniers mois**. Votre enfant est :

		Pas vrai	Un peu vrai	Très vrai
1.	Attentif(ve) aux autres, tient compte de ce qu'ils ressentent	☐	☐	☐
2.	Agité(e), hyperactif(ve), ne tient pas en place	☐	☐	☐
3.	Se plaint souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées	☐	☐	☐
4.	Partage facilement avec les autres enfants (friandises, jouets, crayons, etc.)	☐	☐	☐
5.	Fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement	☐	☐	☐
6.	Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul(e)	☐	☐	☐
7.	En général obéissant(e), fait habituellement ce que les adultes demandent	☐	☐	☐
8.	S'inquiète souvent, paraît souvent soucieux(se)	☐	☐	☐
9.	Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien	☐	☐	☐
10.	Ne tient pas en place ou se tortille constamment	☐	☐	☐
11.	A au moins un(e) ami(e)	☐	☐	☐
12	Se bagarre souvent avec les autres enfants ou les tyrannise	☐	☐	☐
13.	Souvent malheureux(se), abattu(e) ou pleure souvent	☐	☐	☐
14.	Généralement aimé(e) des autres enfants	☐	☐	☐
15.	Facilement distrait(e), a du mal à se concentrer	☐	☐	☐
16.	Anxieux(se) ou se cramponne aux adultes dans les situations nouvelles perd facilement ses moyens	☐	☐	☐
17.	Gentil(le) avec les enfants plus jeunes	☐	☐	☐
18.	Ment ou triche souvent	☐	☐	☐
19.	Harcelé(e) ou tyrannisé(e) par d'autres enfants	☐	☐	☐
20.	Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, professeurs, autres enfants)	☐	☐	☐
21.	Réfléchit avant d'agir	☐	☐	☐

22.	Vole à la maison, à l'école ou ailleurs	☐	☐	☐
23.	S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants	☐	☐	☐
24.	A de nombreuses peurs, facilement effrayé(e)	☐	☐	☐
25.	Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs, maintient bien son attention	☐	☐	☐

Goodman (1999)

VIII. Satisfaction vis à vis de l'école :

Accueil :

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec ces propositions ?

		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1.	J'ai l'impression que mon enfant est le bienvenu dans son collège	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Tout est prêt à la rentrée pour que mon enfant soit bien accueilli	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Le personnel du collège fait son maximum pour mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Les droits de mon enfant à la scolarisation sont naturellement respectés	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dans le collège de mon enfant, tous les élèves sont valorisés quelles que soient leurs forces et faiblesses	☐	☐	☐	☐	☐

Scolarisation :

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de ces différents points. Répondez, s'il vous plaît, à toutes les questions.

	Etes-vous satisfaits ?	Pas du tout satisfait	Pas vraiment satisfait	Moyennement satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
1.	Du type de scolarisation et du programme éducatif de votre enfant	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Du personnel de la classe de votre enfant (enseignants et éventuellement AESH, éducateurs etc)	☐	☐	☐	☐	☐
3.	De la communication entre vous et le personnel du collège	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Des progrès scolaires de votre enfant	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Globalement êtes-vous satisfait de la scolarisation au collège de votre enfant ?	☐	☐	☐	☐	☐

Uniquement pour les parents d'enfants en situation de handicap, dans quelle mesure êtes-vous satisfaits de ces différents points. Répondez, s'il vous plaît, à toutes les questions.

		Non concerné	Pas du tout satisfait	Pas vraiment satisfait	Moyennement satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
6.	De l'élaboration d'objectifs par le collège (par exemple plan d'intervention éducative, projet personnalisé de scolarisation, programmation adaptée des objectifs d'apprentissage)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Des progrès du comportement de votre enfant	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.	De son inclusion dans les activités de sa classe de référence	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.	De son inclusion auprès de ses camarades sans handicap	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Des interventions et de la collaboration avec des professionnels extérieurs au collège (par exemple orthophoniste, ergothérapeute etc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Perry et al., (2019)

IX. Perception des aménagements

Si votre enfant a besoin de différents aménagements, dans quelle mesure êtes-vous satisfait ?

		Non concerné	Pas du tout satisfait	Pas vraiment satisfait	Moyennement satisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
1.	Des aménagements matériels pour votre enfant au sein du collège (accessibilité, mobilier, matériel, ordinateur…).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Des aides humaines (nombre d'heures d'AESH attribuées, niveau de formation…)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Des aménagements pédagogiques pour votre enfant (évaluations adaptées, apprentissages différenciés…) .	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Que pensez-vous du niveau de formation au handicap de votre enfant ?

		Pas du tout satisfaisant	Pas vraiment satisfaisant	Moyenne ment satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
1.	Niveau de formation des enseignants au handicap de mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Niveau de formation de l'AESH au handicap de mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐

X. Communication

Relations avec les enseignants :

Indiquez pour chaque question votre degré d'accord en pensant **aux 6 derniers mois** de scolarisation de votre enfant.

		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1.	J'apprécie de parler avec les enseignants de mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐
2.	J'ai l'impression que les enseignants s'intéressent à mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐
3.	J'ai l'impression que les enseignants souhaitent me connaitre	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Je me sens à l'aise pour parler de mon enfant avec les enseignants	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Les enseignants sont attentifs à mes suggestions	☐	☐	☐	☐	☐

6.	Je peux poser des questions, émettre des suggestions aux enseignants de mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐

Mautone et al. (2015)

Comment évalueriez-vous globalement la qualité de la communication avec les enseignants de 0 (à très mauvaise) à 10 (excellente) : .....

Relations avec l'AESH (ex AVS): (uniquement pour les enfants qui en ont)

Indiquez pour chaque question votre degré d'accord en pensant **aux 6 derniers mois** de scolarisation de votre enfant.

		Pas du tout d'accord	Pas vraiment d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1.	J'apprécie de parler avec l'AESH de mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐
2.	J'ai l'impression que l'AESH s'intéresse à mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐
3.	J'ai l'impression que l'AESH souhaite me connaitre					
4.	Je me sens à l'aise pour parler de mon enfant avec l'AESH	☐	☐	☐	☐	☐
5.	L'AESH est attentif(ve) à mes suggestions	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Je peux poser des questions, émettre des suggestions à l'AESH de mon enfant	☐	☐	☐	☐	☐

Mautone et al. (2015)

Comment évalueriez-vous globalement la qualité de la communication avec l'AESH de 0 (à très mauvaise) à 10 (excellente) : .....

XI. Remarques

Si vous souhaitez faire des remarques complémentaires, n'hésitez pas :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Pour les enseignants (articles 5 et 6)

Questionnaire enseignant | 2020

Françoise Guillemot, Isabelle Nocus et Florence Lacroix
Doctorante et Enseignants – chercheurs à l'Université de Nantes
Centre de Recherche en Education de Nantes

(CREN-EA 2661)

UNIVERSITÉ DE NANTES

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre étude sur le bien-être des enfants au collège et en particulier le bien être des élèves à besoins éducatifs spécifiques, nous vous invitons à remplir les questionnaires ci-dessous en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation. Cette recherche se décompose en deux parties :

Dans une première partie, les questions portent sur votre perception de l'inclusion d'élèves à besoins éducatif spécifiques et/ou avec handicap, votre efficacité perçue ainsi que votre perception générale du métier d'enseignant.

La seconde partie porte sur les élèves à besoins éducatifs spécifiques que vous avez dans la classe de sixième dont vous êtes professeur principal. Nous vous proposons de remplir un questionnaire pour chaque élève à besoins éducatifs spécifiques reconnus (handicap, troubles des apprentissages, éventuellement précocité). Ces questionnaires mesurent le bien être, l'intégration sociale des élèves, ainsi que la communication avec les parents. Les élèves ont rempli des questionnaires analogues dans une version « élève », les parents remplissent une version « parent ». Un objectif de l'étude est de comparer ces différentes visions.

Nous vous demandons de ne cocher qu'une seule case par rubrique et de répondre à toutes les questions en veillant à ne pas en oublier.

Les réponses à ce questionnaire seront anonymisées dès leur réception. Si vous préférez, vous pouvez remplir le même questionnaire sur internet.

Merci de votre coopération.

Françoise Guillemot

J'accepte de participer à cette étude : oui ☐ non ☐

Questionnaire enseignant | 2020

De quelle classe êtes-vous professeur principal ? .....

Nous aimerions savoir quelle est votre perception de l'inclusion. Répondez, s'il vous plaît à toutes les questions sur une échelle de 1 à 7 :

1	2	3	4	5	6	7
Totalement en désaccord	Modérément en désaccord	Un peu en désaccord	Indécis	Un peu d'accord	Modérément d'accord	Totalement d'accord

I. Perception de l'inclusion :

		1	2	3	4	5	6	7
		Totalement en désaccord			Indécis		Totalement d'accord	
1.	Je crois que tous les élèves, quelles que soient leurs capacités devraient bénéficier d'une instruction dans les classes ordinaires.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Je crois que l'inclusion est bénéfique sur le plan social à tous les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Je crois que l'inclusion est bénéfique pour tous les élèves sur le plan académique.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Je crois que tous les élèves peuvent apprendre dans les classes inclusives si leurs enseignants sont prêts à adapter le programme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Je crois que le placement des élèves ayant un handicap grave dans les écoles spécialisées est la meilleure option pour l'éducation de ces élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Je crois que les élèves ayant des troubles du comportement en société devraient être instruits dans des écoles spéciales.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Je suis heureux(se) d'avoir l'occasion d'enseigner à des élèves ayant des capacités académiques inférieures aux côtés d'autres élèves de ma classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.	J'ai hâte d'enseigner à des élèves de ma classe qui ont toutes sortes de capacités.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Je suis certain(e) que d'inclure des élèves avec des capacités différentes me rendra meilleur professeur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10.	Je suis heureux(se) d'avoir des élèves qui ont besoin d'aide pour leurs activités quotidiennes inclus dans ma classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(Sharma & Jacobs, 2016).

II. Intentions

Dans quelle mesure êtes-vous prêt(e) à mettre en place les différentes pratiques ci-dessous, répondez s'il vous plaît à toutes les questions sur une échelle de 1 à 7 :

1	2	3	4	5	6	7
Extrêmement improbable	Très improbable	Plutôt improbable	Indécis	Assez probable	Très probable	Extrêmement probable

		1	2	3	4	5	6	7
		Extrêmement improbable			Indécis			Extrêmement probable
1.	Changer le programme pour répondre aux besoins d'apprentissage d'un élève en difficulté d'apprentissage inscrit dans votre classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Consulter les parents d'un élève en difficulté dans votre classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Consulter vos collègues pour trouver des moyens pour aider un élève en difficulté dans votre classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Se former afin de pouvoir enseigner aux élèves aux différents besoins éducatifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Discuter avec un élève qui affiche des comportements difficiles afin de trouver de meilleures façons de travailler avec lui / elle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Inclure les élèves ayant un handicap sévère dans une gamme d'activités sociales dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Changer les tâches d'évaluation en fonction du profil d'apprentissage d'un élève qui est en difficulté (par exemple donner plus de temps pour terminer la tâche ou de modifier les questions d'une évaluation).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Avez-vous des élèves en situation de handicap dans votre (vos) classe(s)?

☐Oui ☐Non

Si oui remplissez le III et IV si non passez au V.

III. Efficacité

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes, répondez s'il vous plaît à toutes les questions sur une échelle de 1 à 6 :

1	2	3	4	5	6
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	D'accord	Totalement d'accord

		1	2	3	4	5	6
		Pas du tout d'accord					Totalement d'accord
1.	Je sais être clair sur mes attentes concernant le comportement des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Je peux collaborer avec d'autres professionnels (par exemple, enseignants itinérants / orthophonistes) pour concevoir une programmation adaptée des objectifs d'apprentissage pour les élèves en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	J'ai confiance en ma capacité à prévenir les comportements perturbateurs en classe avant qu'ils ne se produisent.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Je peux évaluer avec précision la compréhension de ce que j'ai enseigné.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Je suis capable de calmer un élève perturbateur ou bruyant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Je suis en mesure de fournir une autre explication, un autre exemple lorsque les élèves sont perdus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	J'ai confiance en ma capacité d'impliquer les parents dans les activités scolaires de leurs enfants en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Je suis capable d'informer les personnes qui connaissent peu les lois et les politiques relatives à l'inclusion des enfants en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Je suis capable d'utiliser différentes stratégies d'évaluation (par exemple, évaluation d'un portfolio, tests adaptés, évaluation axée sur les performances, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Je peux soutenir les familles pour qu'elles aident leurs enfants à réussir à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Je suis capable d'amener les enfants à suivre les règles de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12.	Je suis confiant dans ma capacité à concevoir des séquences d'apprentissage telles que les besoins individuels des élèves en situation de handicap soient pris en compte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Je suis sûr de moi lorsque je traite avec des élèves physiquement agressifs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Je peux proposer des défis appropriés à des élèves très compétents.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Je suis confiant dans ma capacité à amener les élèves à travailler ensemble à deux / en petits groupes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Je peux contrôler les comportements perturbateurs en classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Je suis en mesure de travailler conjointement avec d'autres professionnels et membres du personnel (assistants de vie scolaire, autres enseignants, etc.) pour enseigner aux élèves handicapés en classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Je peux faire en sorte que les parents se sentent à l'aise de venir à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

IV. Perception des ressources

Dans ce qui suit, nous aimerions savoir comment vous percevez les ressources disponibles dans votre établissement. S'il vous plaît indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les différentes propositions.

		1	2	3	4
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1.	En classe, tous les élèves reçoivent l'aide dont ils ont besoin.	☐	☐	☐	☐
2.	J'ai assez de temps pour mes élèves.	☐	☐	☐	☐
3.	Quand mes élèves ont un problème, il y a toujours quelqu'un à l'école pour les aider.	☐	☐	☐	☐
4.	En classe tous les élèves reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour apprendre.	☐	☐	☐	☐
5.	Dans nos salles de classe tous les élèves ont assez d'espace	☐	☐	☐	☐
6.	J'ai tout le matériel pédagogique nécessaire pour mes cours.	☐	☐	☐	☐
7.	Dans la salle de classe, j'ai une grande variété de matériel pédagogique.	☐	☐	☐	☐
8.	Les salles de classe sont conçues de telle sorte que les élèves se sentent à l'aise.	☐	☐	☐	☐
9.	Je peux consulter d'autres professionnels quand j'en ai besoin.	☐	☐	☐	☐
10.	J'ai assez de soutien en classe.	☐	☐	☐	☐

11.	Les aides humaines sont présentes en nombre d'heures suffisant pour aider mes élèves en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐
12.	Les aides humaines ont un niveau de formation approprié pour aider mes élèves en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐
13.	Ma classe est adaptée pour accueillir tous les handicaps.	☐	☐	☐	☐
14.	Le matériel adapté individuel (ordinateur, tablette, bureau etc) est disponible pour mes élèves en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐
15.	Je dispose de matériel pédagogique adapté pour enseigner à mes élèves en situation de handicap.	☐	☐	☐	☐
16.	Les professionnels extérieurs (orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciens, éducateurs, psychologues) peuvent être consultés si besoin.	☐	☐	☐	☐
17.	Les professionnels de l'éducation nationale (enseignants de soutien, conseillers, psychologues) peuvent être consultés si besoin.	☐	☐	☐	☐

(Goldan & Schwab, 2019)

Annexe 2 : Documents supplémentaires (article 1)

Supplementary material

Factorial Validity

The first model tested corresponds to the model proposed by the authors of the PIQ. Items 1, 4(-), 7 and 10 belong to the first dimension, items 2, 5, 8(-) and 11 to the second and items 3, 6, 9 and 12(-) to the third. The χ^2 is significant: χ^2 (51) = 134.3, p < .001. CFI is .944 and the TLI is .928, indicating a satisfactory fit. The RMSEA reaches .075 with a 90% confidence interval of .060 to .091, p = .004. The 12 loadings as well as the 3 estimated covariances are significant (p<.001), the values are shown on the arrows in Figure 1.

These metrics indicate a correct adjustment, but one that could be improved. The study of index modifications shows that the χ^2 value would be 41.4 by adding a link between items 1 and 4. Indeed, the two items 'I like going to school' and 'I have no desire to go to school' are strongly negatively correlated (r = -.61, p < .001). The second model shows a χ^2 (50) = 84.6, p = .002. Furthermore, CFI = .977 and TLI = .969, thus showing a better fit. Also, RMSEA = .046 (90% CI = [.03, .067]) is lower and no longer significant (p = .509). All estimated parameters are significant (p < .001). We conclude that the second model fits the data well. A model comparison test shows that it is significantly better than model 1 (χ^2 (1) = 25,605, p < .001).

A second proposed adjustment corresponds to a new path between the social inclusion factor and item 7. For this model 3, the χ^2 of adjustment is χ^2 (49) = 73.3, p = .014. The adjustment measures are slightly better than for model 2 and can be qualified as very good. A model comparison test shows that model 3 is significantly better than model 2 (χ^2 (1) = 7.94, p < .01). The fit indices show a very good fit: CFI = .984, TLI = .978, RMSEA = .042 (90% CI = [.019,.06]).

Data

Data are available https://osf.io/tdezm/?view_only=61c000d9c84843a7b818a7c3078f4acf

Annexe 3 : Liste des documents utilisés pour la méta-analyse (article 4)

References used in the meta-analysis

Abegglen, H., & Hessels, M. G. P. (2018). Measures of Individual, Collaborative and Environmental Characteristics predict Swiss School Principals',. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, *1*, 1–24. https://doi.org/10.30436/PAIR18-01

Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(3), 132–140. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, *8*(2), 1–20.

Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, *20*, 10–24.

Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teachers perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, *27*(3), 100–107. Scopus.

Alaverdyan, V. (2018). *Understanding attitudes and self-efficacy of in-service teachers and professionals towards inclusive education in the Republic of Armenia*. 44.

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

AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, *9*(3). Scopus. https://doi.org/10.1177/2158244019865772

Al-Mahdy, Y. F. H., & Emam, M. M. (2018). 'Much ado about something' how school leaders affect attitudes towards inclusive education: The case of Oman. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(11), 1154–1172. Scopus. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1417500

Almotairi, M. (2013). *Investigating Kuwaiti teachers' and head teachers' attitudes towards inclusion* [PhD Thesis]. University of Birmingham.

Alnahdi, Ghaleb H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, *34*(1), 71–85. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12239

Alnahdi, Ghaleb Hamad. (2012). *Teachers' Attitudes and Perceptions Toward Transition Services from School to Work for Students with Mild Intellectual Disabilities in Saudi Arabia*.

Alothman, A. A. (2009). *Teachers' Attitudes Towards The Inclusion Of Students With Special Education Needs In Saudi Primary Schools.*

Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(3), 170–182. psyh. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x

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

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, *20*(2), 191–211. https://doi.org/10.1080/713663717

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., 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*, *19*(S1), 49–59. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(2), 201–219. https://doi.org/10.1080/13603110600855739

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary regular school teachers toward inclusive education in New Delhi, India: A qualitative study. *Exceptionality Education International*, *24*(2), 17–30. Scopus.

Blackman, S., Conrad, D., & Brown, L. (2012). The Attitude of Barbadian and Trinidadian Teachers to Integration. *International Journal of Special Education*, *27*(3), 158–168.

Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, *21*(1). Scopus. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-33846574634&partnerID=40&md5=25be4d23364701d2719d25010c135620

Brandes, J., Mcwhirter, P., A. Haring, K., Crowson, H., & A. Millsap, C. (2012). Development of the Indicators of Successful Inclusion Scale (ISIS): Addressing ecological concerns. *Teacher Development*, *16*, 1–26. https://doi.org/10.1080/13664530.2012.717212

Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(S1), 8–23. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474

Bussing, R., Gary, F. A., Leon, C. E., Garvan, C. W., & Reid, R. (2002). General Classroom Teachers' Information and Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Behavioral Disorders*, *27*(4), 327–339. https://doi.org/10.1177/019874290202700402

Cagney, T. L. (2009). *Attitudes of general education teachers toward including students with special needs*.

Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: A study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(10), 1028–1044. Scopus. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177

Chhabra, S., Bose, K., & Chadha, N. (2018). Early Childhood Educators' Perspectives and Practices About Inclusion of Children With Special Needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(2), 234–249. Scopus. https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1425223

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, *17*(5), 526–541. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864

Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J. L., Żyta, A., Arciszewska, A., & Zrilić, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish elementary school teachers towards inclusive education of children with disabilities. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, *53*(Suppl), 252–264. psyh.

Deng, M. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*, *3*(4), 473–492. https://doi.org/10.1007/s11516-008-0031-5

Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, *0*(0), 1–13. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., & Wolman, C. (2006). Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, *21*(3), 1–14.

Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haïti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, *52*(1), 43–58. https://doi.org/10.1080/10349120500071894

Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 976–985. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331

Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 139–153. Scopus. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *39*, 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *42*. https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564

Gaines, T., & Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, *4*(1), 1313561. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561

Galaterou, J., & Antoniou, A.-S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, *32*(4), 643–658. Scopus.

Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1262–1282. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307

Garrad, T.-A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(1), 58–67. Scopus. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, *5*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2021). Corrigendum: Social Acceptance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes Toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677881

Gigante, J., & Gilmore, L. (2018). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–10. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875

Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, *16*(3), 207–223. https://doi.org/10.1080/08856250110074373

Guarino, S., & Idrizi, E. (2016). *L'inclusion des élèves vaudois présentant des difficultés de comportements au secondaire I analysée à travers la théorie du comportement planifié [The inclusion of Waldensian students with behavioural difficulties in secondary school analysed through the theory of planned behaviour]* [PhD Thesis]. Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Gupta, A., & Tandon, B. (2018). Attitude of teacher trainees towards inclusive education. *MIER Journal of Educational Studies*, 17–28.

Haegele, J. A., Hodge, S., Filho, P. J. B. G., & de Rezende, A. L. G. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, *24*(1), 21–38. Scopus. https://doi.org/10.1177/1356336X16662898

Haq, F. S., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, *105*(5), 366–374. psyh. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627399

Helldin, R., Bäckman, Ö., Dwyer, H., Skarlind, A., Hugo, A. J., Nel, N., & Müller, H. (2011). Opportunities for a democratic pedagogy: A comparative study of South African and Swedish teachers' attitudes to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(2), 107–119. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01173.x

Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(S1), 36–48. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476

Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, *1*(2), 177. https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760

Hsieh, W.-Y., & Hsieh, C.-M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, *182*(9), 1167–1184. Scopus. https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602191

Ismail, Z., Basheer, I., & Khan, J. H. (2016). Teachers' Attitudes towards Inclusion of Special Needs Children into Primary Level Mainstream Schools in Karachi. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, *17*(3), 2177.

Jamsai, P. (2019). Thai secondary teacher attitudes towards the inclusion of students with learning disabilities. *Humanities and Social Sciences Reviews*, *7*(1), 478–483. Scopus. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7154

Johnstone, C. J., & Chapman, D. W. (2009). Contributions and constraints to the implementation of inclusive education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, *56*(2), 131–148. Scopus. https://doi.org/10.1080/10349120902868582

Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, *22*(3), 31–36.

Kern, E. (2006). *Survey of teacher attitude regarding inclusive education within an urban school district*.

Kim, J., Park, E., & Snell, M. E. (2005). Impact of Information and Weekly Contact on Attitudes of Korean General Educators and Nondisabled Students Regarding Peers With Disabilities. *Mental Retardation*, *43*(6), 401–415. https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[401:IOIAWC]2.0.CO;2

Kiriungi, L., Mwiti, R., & Mburugu, D. (2014). An assessment of public primary school teachers' attitude towards inclusion of children with hearing impairment in central region of Kenya. *International Journal of Education and Research*, *2*(3), 1–10.

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

Kurniawati, Farida, Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69*, 1430–1436. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082

Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, *7*(1), 20–37.

Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college preservice teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. *Higher Education*, *55*(6), 703–717. https://doi.org/10.1007/s10734-007-9084-2

Li, C., Wong, N. K., Sum, R. K. W., & Yu, C. W. (2019). Preservice teachers' mindfulness and attitudes toward students with autism spectrum disorder: The role of basic psychological needs satisfaction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *36*(1), 150–163. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0044

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. psyh. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006

Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, *26*(4), 182–186. psyh. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x

Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 526–534. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004

Mangope, B., Mannathoko, M. C., & Kuyini, A. B. (2013). Pre-service physical education teachers and inclusive education: Attitudes, concerns and perceived skill needs. *International Journal of Special Education*, *28*(3), 82–92. Scopus.

Markova, M., Pit-Ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *Journal of Experimental Education*, *84*(3), 554–578. psyh. https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1055317

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L., & Lupart, J. (2013). Teacher Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, *36*(1), 195–239.

McWhirter, P. T., Brandes, J. A., Williams-Diehm, K. L., & Hackett, S. (2016). Interpersonal and relational orientation among pre-service educators: Differential effects on attitudes toward inclusion of students with disabilities. *Teacher Development*, *20*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1111930

Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. D. R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, *7*(3), 421–430. Scopus. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.421

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 103–114. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599

Mitchell, L. C., & Hegde, A. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *28*(4), 353–366. Scopus. https://doi.org/10.1080/10901020701686617

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), 21–31. https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000054970.12822.d6

Monsen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupils' Perceptions of Their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, *7*(2), 129–142. https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32

Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, *24*(1), 18–32. Scopus.

Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *14*(1), 33–42. Scopus. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x

Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2016). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: The Italian validation of the Sacie-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education—Revised Scale). *European Journal of Special Needs Education*, *33*(1), 148–156. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267944

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, *14*(12). Scopus. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993

Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: Primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(9), 1003–1021. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251

Opoku, M. P., Nketsia, W., Odame, L., & Agyei-Okyere, E. (2021). Predictors of the attitudes of preservice teachers toward teaching students with down syndrome in regular schools in ghana. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1111/jppi.12379

Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(4), 389–403. Scopus. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665

O'Toole, C., & Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 239–253. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768451

Page, A., Berman, J., & Serow, P. (2020). Parent and teacher attitudes towards inclusive education in nauru. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1017/jsi.2020.10

Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 199–211. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007

Poon, K. K., Ng, Z., Wong, M. E., & Kaur, S. (2016). Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, *36*(Suppl 1), 84–97. psyh. https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922047

Prakash, S. S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teachers' attitudes. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, *23*(3), 90–111. Scopus. https://doi.org/10.5463/DCID.v23i3.117

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 59–75. Scopus. https://doi.org/10.1080/08856250903450848

Rakap, Salih, Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(2), 98–109. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116

Rheams, T. A., & Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, *42*(1), 53–63. https://doi.org/10.1002/pits.20029

Röhm, A., Schnöring, A., & Hastall, M. R. (2018). Impact of Single-Case Pupil Descriptions on Student Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *16*(1), 37–58.

Salih, F. A., & Al-Kandari, H. Y. (2007). Effect of a Disability Course on Prospective Educators' Attitudes Toward Individuals with Mental Retardation. *Digest of Middle East Studies*, *16*(1), 12–29. https://doi.org/10.1111/j.1949-3606.2007.tb00062.x

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 270–282. Scopus. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Saloviita, Timo, & Consegnati, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*. Scopus. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286

Saloviita, Timo, & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(4), 458–471. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569

Samms, J. (2017). *Inclusion in Jamaican Primary Schools: Teachers' Self-Effic acy, Attitudes, and Concerns*.

Sari, H., Çeliköz, 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.

Sari, Hakan. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, *9*(3), 131–146. https://doi.org/10.1002/dei.220

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

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(3), 1156–1167. Scopus. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 437–446. psyh. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, *23*, 773–785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

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*(2), 80–93.

Sharma, U., Moore, D., & Sonawane. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*, 319–331. https://doi.org/10.1080/13598660903050328

Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44*(2), 142–155. psyh. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672

Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(2), 97–105. psyh. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*. https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6

Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(4), 276–284. psyh. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043

Silverman, J. C. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Inclusion in Pre-service Teachers. *Teacher Education and Special Education*, *30*(1), 42–51. https://doi.org/10.1177/088840640703000105

Song, J. (2016). Inclusive education in japan and korea – japanese and korean teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(S1), 643–648. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12324

Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, *21*(4), 561–579. Scopus. https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681

Srivastava, Meenakshi, de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2015). Know how to teach me… Evaluating the effects of an in-service training program for regular school teachers toward inclusive education. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*(4), 219–230. psyh. https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1064841

Stavroussi, P., Didaskalou, E., & Greif Green, J. (2020). Are Teachers' Democratic Beliefs about Classroom Life Associated with Their Perceptions of Inclusive Education? *International Journal of Disability, Development and Education*. Scopus. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716961

Subban, P., & Mahlo, D. (2017). 'My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(4), 441–461. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 42–52.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *5*(8646). https://doi.org/10.20489/intjecse.107929

Tait, K., & Mundia, L. (2013). A Comparison of Brunei and Hong Kong - SAR Student Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education Practices: Implications for Teacher Education. *Asian Social Science*, *10*(1). https://doi.org/10.5539/ass.v10n1p51

Tasnuba, T., & Tsokova, D. (2015). BRAC Primary School Teachers' Teaching-efficacy, Attitude, Sentiment and Concern towards Inclusion of Children with Disabilities in Regular Classrooms in Bangladesh. *Asian Journal of Inclusive Education.*

Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, *1*(1), 1–8.

Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(3), 184–196. Scopus. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441

Tuncay, A. A., & Kizilaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *0*(0), 1–14. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524

Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, *34*(3), 323–337. Scopus. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *4*(3), 115–121. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 222–229. psyh. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

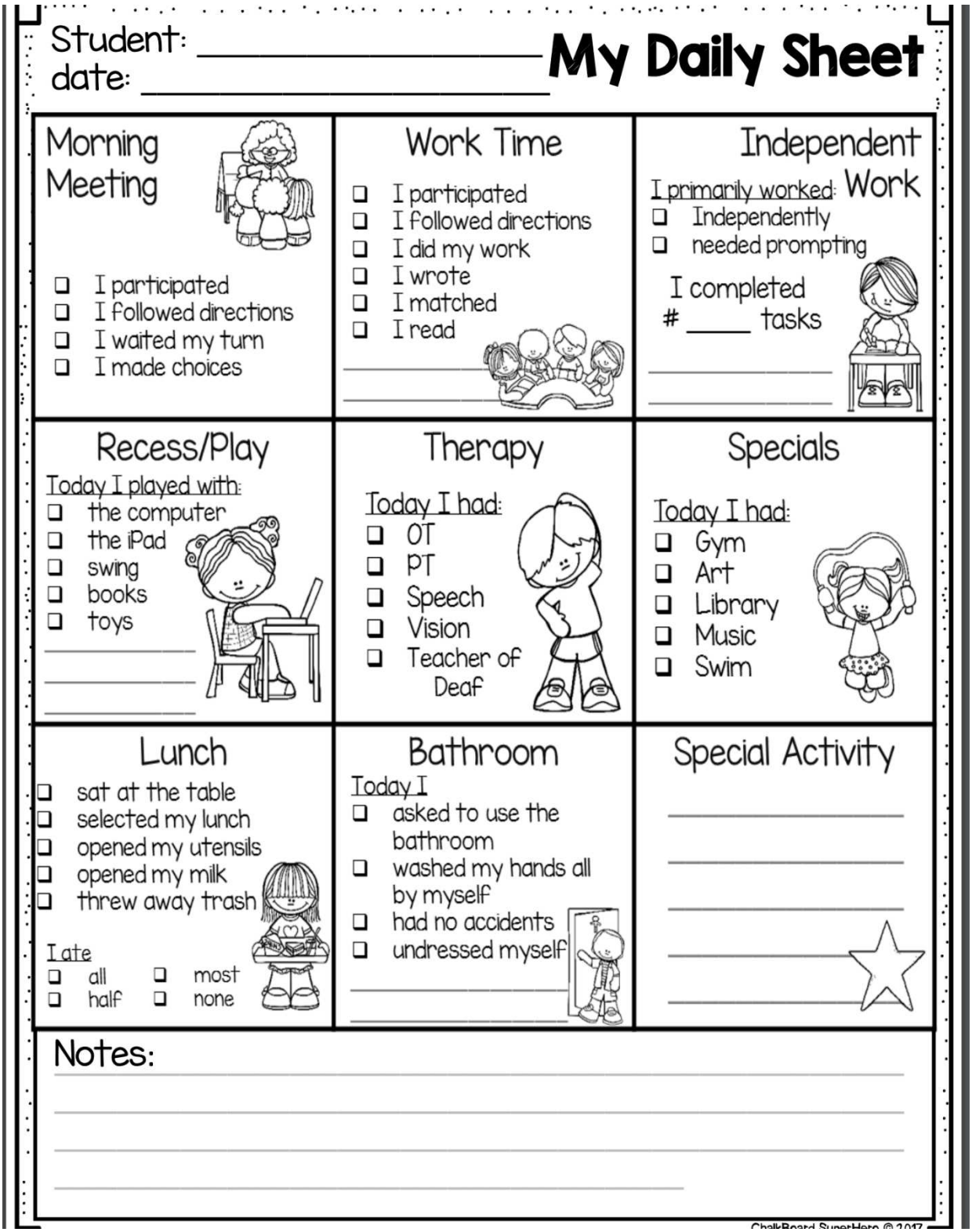
Yada, A., & Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(S1), 60–72. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12478

Yuen, M., & Westwood, P. (2002). Teachers' attitudes toward integration: Validation of a Chinese Version of The Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS). *Psychologia*, *45*(1), 1–11. Scopus. https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.1

Yuknis, C. (2015). Attitudes of pre-service teachers toward inclusion for students who are deaf. *Deafness and Education International*, *17*(4), 183–193. Scopus. https://doi.org/10.1179/1557069X15Y.0000000003

Annexe 4 : Exemples d'outils de communication Famille/Ecole

1. Exemples de note de rapport quotidien



Student: _____
date: _____

My Daily Sheet

Morning Meeting

- ❑ I participated
- ❑ I followed directions
- ❑ I waited my turn
- ❑ I made choices

Work Time

- ❑ I participated
- ❑ I followed directions
- ❑ I did my work
- ❑ I wrote
- ❑ I matched
- ❑ I read

Independent Work

I primarily worked:
- ❑ Independently
- ❑ needed prompting

I completed # _____ tasks

Recess/Play

Today I played with:
- ❑ the computer
- ❑ the iPad
- ❑ swing
- ❑ books
- ❑ toys

Therapy

Today I had:
- ❑ OT
- ❑ PT
- ❑ Speech
- ❑ Vision
- ❑ Teacher of Deaf

Specials

Today I had:
- ❑ Gym
- ❑ Art
- ❑ Library
- ❑ Music
- ❑ Swim

Lunch

- ❑ sat at the table
- ❑ selected my lunch
- ❑ opened my utensils
- ❑ opened my milk
- ❑ threw away trash

I ate
- ❑ all ❑ most
- ❑ half ❑ none

Bathroom

Today I
- ❑ asked to use the bathroom
- ❑ washed my hands all by myself
- ❑ had no accidents
- ❑ undressed myself

Special Activity

Notes:

ChalkBoard SuperHero © 2017

Today I went to... Date:_____

PE Art Music Speech OT/PT Community

Today I worked on...

- ❑ Reading
- ❑ Math
- ❑ Science/Social Stud.
- ❑ Social Skills
- ❑

Today I did well with...

- ❑ Following directions
- ❑ Following my schedule
- ❑ Working independently
- ❑ Working in groups
- ❑ Completing my classroom/school jobs
- ❑

Today I had a ...

Great Day | Good Day | Okay Day

Comments:

_____

_____

_____

_____

Personal Information:

I ate well: Yes No

I used the toilet today: Yes No

BM: Yes No

I need the following items...

- ❑ Extra clothes
- ❑ Snacks
- ❑ Juice/Drinks
- ❑ Diapers
- ❑ Wipes
- ❑

Parent Initials:

_____

Home Communication

Student Name _____ Date _____

Input: (circle one, and fill in details as needed)

Health
Good Fair Poor _____

Medication Given?
Yes No _____

Sleep
Good Fair Poor _____

Did He/She Eat Breakfast?
A lot Some None _____

Last Night I.... (circle all that apply)

Other/ Or Explain: _____

Any Additional Comments/Information:

_____

Source : https://autismclassroomresources.com/special-education-home-schoo/

Source https://www.simplyspecialed.com/4-ways-i-communicate-with-parents/

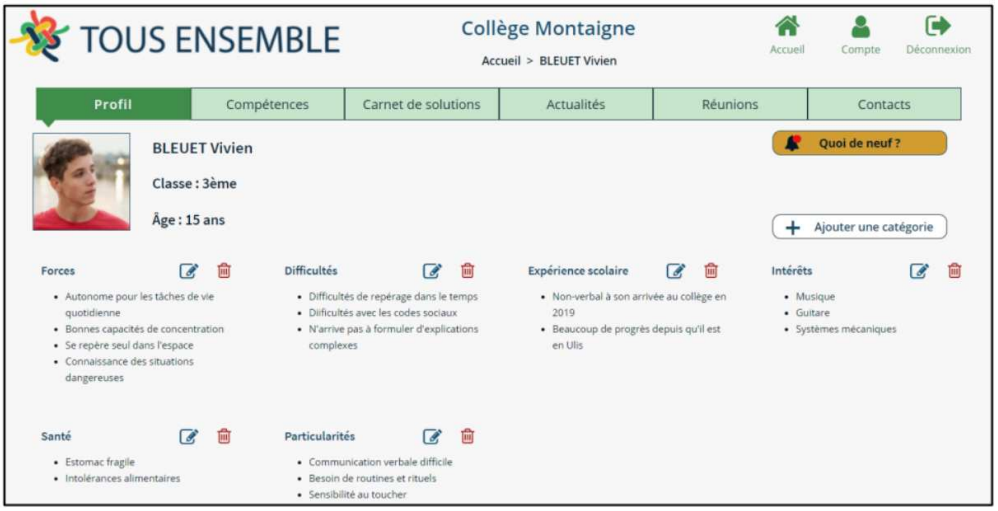
2. Exemple de la plateforme développée dans le projet « Tous Ensemble »

Adresse du site du projet : https://flowers.inria.fr/projet-tous-ensemble/

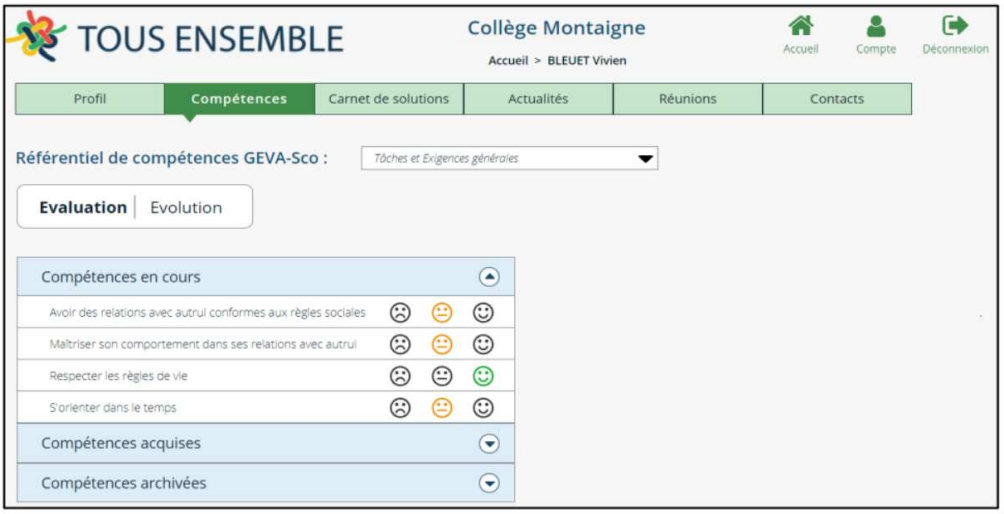
Vidéo explicative : https://youtu.be/OH-0c472v1k

Captures d'écran :

Profil de l'élève (factice) :



Compétences :



Recherche de solutions :

Annexe 5 : Résumé de la thèse en FALC (Français FAcile à Lire et à Comprendre)

Résumé de la thèse en français Facile à Lire facile à Comprendre (FALC)

Les chercheurs ont posé des questions aux enfants en situation de

handicap et à leurs parents sur l'école . Ils ont demandé :

- Combien de temps vont-ils à l'école et combien de temps vont-ils en inclusion ?
- Sont-ils heureux à l'école ?

- Ont-ils beaucoup d'amis ou sont-ils seuls?

- Sont-ils bons élèves ?

Les chercheurs ont aussi posé des questions aux professeurs. Ils ont demandé :

- Est-ce que tous les enfants doivent aller à la même école ?

ou

Les résultats de l'étude sont :

- Les enfants en situation de handicap vont moins à l'école que les enfants sans handicap.
- Certains sont heureux à l'école d'autre moins, cela dépend de leur handicap et de leur âge.
- Pour certains handicaps, c'est plus difficile d'avoir des amis
- Certains professeurs font beaucoup d'efforts pour leurs élèves,

les élèves sont plus heureux.

- Certains professeurs ne veulent pas répondre aux questions

COLLEGE DOCTORAL PAYS DE LA LOIRE | ED EDUCATION, COGNITION, LANGAGES, INTERACTIONS, SANTE

Nantes Université

Titre : Éducation inclusive de qualité pour les enfants en situation de handicap, perceptions des parents, attitudes des enseignants

Mots clés : Éducation inclusive, Handicap, Bien-être, Inclusion sociale, Attitudes des enseignants

Résumé : Face au manque d'études quantitatives à grande échelle menées en France auprès d'élèves en situation de handicap, l'objectif de cette thèse est d'étudier différents facteurs de qualité de l'éducation inclusive. Une étude préliminaire indique l'importance du climat scolaire, de la communication, de la formation des enseignants et du soutien individuel pour une éducation inclusive de qualité. En raison de l'absence d'outil français de mesure de la perception de l'inclusion, une première étude menée auprès d' élèves de 6ème (n = 288) a permis de valider un questionnaire (PIQ ; Venetz et al., 2015) à cet effet (article 1). Puis une seconde étude a été menée auprès de parents et d'enseignants d'enfants en situation de handicap donnant lieu à 5 articles. Du côté des parents (n = 552), l'article 2 montre que différents facteurs jouent sur leurs perceptions du temps de scolarisation et de la qualité de leur enfant : la catégorie socio-professionnelle des parents, le handicap de l'enfant et ses difficultés de comportement. L'article 3 (n = 491) met en avant l'importance des relations parent-enseignant sur le bien-être à l'école et l'inclusion sociale des enfants, selon leur type de handicap et leur âge. Du côté des enseignants, une méta-analyse menée sur 131 articles éclaire leurs attitudes et réticences vis-à-vis de l'éducation inclusive (article 4). Du côté parent-enseignant (n = 48), l'article 5 révèle un lien entre les intentions des enseignants d'utiliser différentes pratiques inclusives et le bien-être des élèves. Enfin, l'article 6 met en évidence un biais de non-réponse des enseignants (n = 382). Ces résultats et des préconisations pour une éducation inclusive de qualité sont enfin discutés.

Title: Quality inclusive education for children with disabilities, parents' perceptions, teachers' attitudes

Keywords: Inclusive education, Disability, Well-being, Social inclusion, Teacher's attitudes

Abstract: Given the lack of large-scale quantitative studies carried out in France with students with disabilities, the aim of this thesis is to investigate various quality factors in inclusive education. A preliminary study indicates the importance of school climate, communication, teacher training and individual support for quality inclusive education. Due to the absence of a French tool to measure the perception of inclusion, a first study conducted among 6th grade students (n = 288) validated a questionnaire (PIQ; Venetz et al., 2015) for this purpose (article 1). A second study was then carried out with parents and teachers of children with disabilities, resulting in 5 articles. On the parents' side (n = 552), article 2 shows that different factors play into their perceptions of their child's schooling time and quality of inclusion: the parents' socio-professional category, the child's disability and behavioral difficulties. Article 3 (n = 491) highlights the importance of parent-teacher relationships on children's well-being at school and social inclusion, depending on their type of disability and age. For teachers, a meta-analysis of 131 articles sheds light on their attitudes and reluctance towards inclusive education (article 4). On the parent-teacher side (n = 48), article 5 reveals a link between teachers' intentions to use different inclusive practices and students' well-being. Finally, article 6 highlights a non-response bias among teachers (n = 382). Finally, these results and recommendations for quality inclusive education are discussed.