

La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de la sélection et du backlash

Mickaël Jury, Kamilla Khamzina, Cristina Aelenei, Arnaud Stanczak, Julie Pironom, Caroline Desombre, Marie-Christine Toczek, Odile Rohmer

▶ **To cite this version:**

Mickaël Jury, Kamilla Khamzina, Cristina Aelenei, Arnaud Stanczak, Julie Pironom, et al.. La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de la sélection et du backlash. Odile Rohmer; Mickaël Jury; Maria Popa-Roch. L'inclusion scolaire. Perspectives psychosociales, Éditions de l'Université de Bruxelles, pp.159-181, 2022, Psychologies et société, 978-2-8004-1790-5. hal-03723966

HAL Id: hal-03723966
https://uca.hal.science/hal-03723966

Submitted on 2 Sep 2022

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

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

Chapitre 7

La réussite des élèves en situation de handicap à l'épreuve de la sélection et du *backlash*

Mickael Jury[1], Kamilla Khamzina[1], Cristina Aelenei[2], Arnaud Stanczak[3], Julie Pironom[1], Caroline Desombre[4], Marie-Christine Toczek-Capelle[1] & Odile Rohmer[5]

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

[2] Université de Paris, Laboratoire de psychologie sociale.

[3] Université Clermont-Auvergne, Laboratoire de psychologie sociale et cognitive.

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

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

Martin, en classe de 3e, s'apprête à passer son brevet des collèges à la fin de l'année. Malgré son statut de bon élève, il est un peu stressé par cette perspective. L'une des sources de ce stress réside dans le fait que Martin n'est pas comme les autres, puisqu'il est en situation de handicap en raison d'une dyspraxie. Il s'agit d'un trouble du développement de la coordination qui l'empêche notamment d'être autonome dans la production d'écrit.

En compensation de cette situation de handicap, la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) lui a attribué un·e accompagnant·e d'élèves en situation de handicap (AESH). Pendant toute la scolarité de Martin, cette personne a assuré pour lui la prise en notes de ses cours. Dans la perspective du brevet, l'Inspection académique l'a autorisé, pour les mêmes raisons, à bénéficier d'un·e secrétaire pour compenser les difficultés liées à son trouble. Mais alors, où est le problème ? Pourquoi Martin est-il angoissé ?

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

- « Tu peux remercier ton AESH ! On sait tous que ce n'est pas vraiment toi qui as fait le contrôle » (un·e camarade de Martin).
- « Comment savoir ce qui vient vraiment de lui et ce qui vient de l'AESH ? On voit bien qu'il·elle l'aide beaucoup, et je peux comprendre, mais alors, comment dois-je considérer sa note ? » (un·e enseignant·e de Martin)[24].

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

Comment expliquer que Martin ne peut pas bénéficier des compliments dévolus habituellement aux bon·nes élèves comme lui et que ses compétences soient mises en doute par ses pairs et ses enseignant·es qui le connaissent pourtant bien ? Dans ce chapitre, nous allons proposer une explication se basant sur différents ancrages théoriques issus de la

[24] Ces propos sont issus d'échanges informels avec des enseignant·es sur des temps de formation et ne sont fournis qu'à titre d'illustration.

psychologie sociale et des sciences de l'éducation. Parmi ceux-ci, nous discuterons de la fonction de sélection que remplit le système éducatif, des stéréotypes, ou encore du phénomène dit de *backlash*. Pour étayer notre proposition, nous présenterons également une série de résultats venant nourrir notre réflexion. Enfin, nous mettrons en perspective ces éléments théoriques et empiriques avec les pratiques enseignantes mises en œuvre au quotidien dans les classes en présentant des pistes d'actions permettant à Martin, et aux autres élèves en situation de handicap[25], de voir leurs compétences justement reconnues, au même titre que celles des autres élèves.

La fonction de sélection du système éducatif

Ancrages théoriques

Pour comprendre pourquoi la question de la reconnaissance des compétences de Martin est si sensible, il nous semble important de d'abord revenir sur le fonctionnement de notre système éducatif.

D'après la perspective fonctionnaliste en éducation (Dornbusch *et al*., 1996), les systèmes éducatifs occidentaux auraient à la fois une fonction de formation et une fonction de sélection. Ainsi, si l'école doit « transmettre » des savoirs afin que chacun·e puisse « développer un socle commun de connaissances, de compétences et de culture devant permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté » (art. L122-1-1 du Code de l'éducation en France), elle doit aussi permettre l'identification, parmi l'ensemble des élèves, de celles et ceux qui sont les plus aptes à obtenir les diplômes, celles et ceux qui seraient les plus méritant·es (Mijs, 2016). Dit autrement, le système éducatif devrait donc, grâce à une démocratisation de l'accès

[25] Les élèves en situation de handicap font partie de la catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) qui présentent plus de difficultés à apprendre que leurs pairs sans BEP. Si ce chapitre se focalise sur les élèves en situation de handicap, les mêmes mécanismes sont attendus pour la catégorie plus large des élèves à BEP – la deuxième partie du chapitre va d'ailleurs utiliser cette terminologie.

aux savoirs, offrir à l'ensemble des élèves les mêmes opportunités de développer leur potentiel, tout en ayant pour objectif de « faire le tri » afin d'assurer aux élèves sélectionné·es une place correspondant à leur mérite individuel (Autin *et al*., 2015).

Dans le système éducatif français, cette double fonction semble solidement ancrée. En effet, comme le rappelle Duru-Bellat (2019), le système actuel s'est construit sur l'école de Jules Ferry, à la fin du XIX^{e} siècle, au sein de laquelle un ordre duel existe entre l'enseignement primaire, centré sur le fait de fournir une instruction de base, et l'enseignement secondaire (les collèges et lycées), destiné à former les élites. Si l'enseignement primaire accueille l'ensemble de la population, notamment à travers l'instauration de l'instruction obligatoire dès l'âge de 6 ans, les collèges et lycées sont réservés à une faible partie de celle-ci, les meilleur·es, qui partagent par ailleurs la particularité de venir quasi unanimement de milieux sociaux favorisés. Dans la première partie du XX^{e} siècle, cet ordre social, de par les inégalités sociales qu'il maintient, sera rediscuté, laissant émerger alors l'idée que l'accès aux plus hautes positions de l'État doit se faire sur la base de l'identification des enfants les plus méritant·es, indépendamment de leur milieu social d'origine. On parle alors d'« élitisme républicain ». Une nouvelle fois, consciente des inégalités importantes entre les élèves que génère ce principe, l'école tentera de se renouveler à travers la massification[26] et « l'élévation continue du niveau culturel de la nation » (plan Langevin-Wallon, 1946). L'objectif est alors d'ouvrir la voie à une compétition plus juste pour les places les plus prestigieuses dans la société. Ainsi, si cette idée de sélection semble s'être peu à peu effacée dans les textes officiels, elle continue toutefois d'infuser régulièrement les discours des responsables de notre pays, laissant planer une certaine ambiguïté. En 1985, Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation en France, a par exemple rappelé son attachement à l'élitisme républicain, tout en reconnaissant que le premier

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

objectif de l'école n'est pas « de sélectionner les meilleurs », mais bien « de donner à tous les enfants une bonne formation de base, car tous les enfants peuvent apprendre ». Dans le même ordre d'idées, Jean-Michel Blanquer, le ministre actuel, a récemment réaffirmé que l'objectif de l'école est « de porter chacun au plus haut de son talent et de son mérite ». Selon Duru-Bellat (2019), le maintien de l'ambivalence autour de l'existence de la fonction de sélection tiendrait notamment au risque de voir s'effondrer « la valeur marchande des diplômes et l'appariement efficace entre formations et emplois » (p. 52). Ces éléments expliqueraient ainsi le consensus dans la société autour de la notion de mérite scolaire.

Toutefois, cette fonction de sélection ne semble pas autant se baser sur le mérite qu'elle le prétend. En effet, la littérature scientifique et les données liées à l'orientation démontrent que l'appartenance sociale ou le sexe de l'élève sont autant de variables qui peuvent contribuer à influencer le processus de sélection (Jury *et al*., 2017b). En effet, que ce soit dans les études internationales de type PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves ; voir OCDE[27], 2019) dans lesquelles il apparaît que les élèves issu·es de milieux défavorisés ont significativement moins de chances de réussir que ceux·celles venant de milieux favorisés (pour une discussion approfondie sur ce sujet, voir Baudelot & Estabelet, 2009) ou dans des études nationales montrant que les premier·ères sont sous-représenté·es à l'université par rapport aux dernier·ères (Duru-Bellat, 2019), il semble que le seul mérite ne puisse tout expliquer. De telles données amèneront notamment Mijs (2016, p.14) à conclure que la méritocratie serait une « promesse irréalisable »[28]. Ainsi, la fonction de sélection du système éducatif participerait à la reproduction sociale des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Peugny, 2013) et concourrait à la stabilité du système et de l'ordre social (Batruch *et al*., 2017 ; Darnon *et al*., 2012). Ce double discours en termes de formation et de sélection

[27] Organisation de coopération et de développement économiques.
[28] « [*A*]*n unfulfillable promise* » dans le texte.

n'est pas neutre et a des conséquences sur la manière dont pensent et agissent enseignant·es et élèves/étudiant·es.

Concernant les enseignant·es, Autin et ses collaborateurs (2019) ont, par exemple, récemment montré que lorsque la fonction de sélection est rendue saillante, ils·elles attribuent des notes différentes, à copie équivalente, entre élèves issu·es de milieux défavorisés et ceux·celles issu·es de milieux favorisés. Lorsque la fonction de formation est rendue saillante, la disparité de notation n'apparaît plus. Autrement dit, le fait de devoir sélectionner les élèves pourrait modifier les pratiques évaluatives (voir aussi Autin *et al*., 2015 ; Batruch *et al*., 2017, 2019). Touchant les élèves, des travaux ont montré l'influence de la sélection sur leurs performances ou leur motivation. Par exemple, Jury *et al*. (2015), au cours d'une étude expérimentale, ont demandé à des étudiant·es d'université de compléter une tâche d'arithmétique. Préalablement, il leur était rappelé soit que l'université a pour but d'identifier les étudiant·es les meilleur·es (activation de la fonction de sélection), soit qu'elle se doit de former tou·tes les étudiant·es (activation de la fonction de formation). Lorsque la fonction de sélection était rendue saillante, les performances des étudiant·es issu·es de milieux défavorisés étaient moins bonnes que celles de leurs camarades issu·es de milieux favorisés ; une différence qui n'apparaissait pas dans la condition formation (pour des résultats similaires, voir aussi Smeding *et al*., 2013 ; Souchal *et al*., 2014). Les étudiant·es sont en outre particulièrement clairvoyant·es sur le fonctionnement du système et la fonction de sélection puisque s'ils·elles savent que réussir est important, ils·elles savent également que réussir mieux que les autres l'est tout autant (Darnon *et al*., 2009 ; Jury *et al*., 2017a).

Considérant ces premiers éléments, il est donc légitime de poser la question de l'articulation entre cette fonction de sélection et l'école inclusive. Si, *a priori*, vouloir identifier les élèves les plus méritant·es n'empêche pas de proposer des pédagogies adaptées aux besoins de tou·tes les élèves, il semble que la réalité puisse être un peu différente (pour

une proposition similaire, voir Corbett, 1999 ; Wong *et al*., 2004). En effet, tout se passe comme si lever les barrières à l'apprentissage de certain·es pouvait venir contrecarrer le principe d'une comparaison juste entre les élèves (ils·elles ne sont plus sur la même ligne de départ puisqu'ils·elles n'ont pas tou·tes reçu le même enseignement/contrôle). Cela nous amène à faire l'hypothèse de l'existence d'une incompatibilité perçue entre ces deux missions qui entraînerait alors des attitudes (pour une définition du concept, voir le chapitre de Perrin *et al*. dans cet ouvrage) plus négatives des enseignant·es à l'égard de l'école inclusive mais aussi des choix pédagogiques moins inclusifs pour les élèves en situation de handicap. La partie suivante décrit de premiers résultats empiriques à l'appui de cette hypothèse.

Éléments empiriques

Afin de tester cette hypothèse, nous avons mené une première série d'études auprès d'enseignant·es français·es du premier et du second degré, en utilisant une approche mixte (quantitative et qualitative). Dans celles-ci, nous nous sommes intéressé·es à la question du lien entre la fonction de sélection et les attitudes des enseignant·es envers l'école inclusive, mais aussi avec les intentions pédagogiques des enseignant·es. Nos résultats (Khamzina *et al*., 2021a ; Khamzina *et al*., 2021b) sont présentés de manière synthétique ci-dessous[29].

Étude 1

La première étude qualitative a été réalisée auprès de 17 enseignant·es (9 du premier degré, 8 du second). Nous leur avons posé différentes questions : « Que pensez-vous de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », « Selon certains auteurs, l'école a une mission de formation, c'est-à-dire de transmission des savoirs mais aussi une mission de sélection, c'est-à-dire d'identification des élèves les plus aptes à recevoir des diplômes. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que vous pensez que l'école sert à ces deux missions ? » Ces questions nous permettaient de mettre en lumière les ressentis des

[29] Par souci de clarté, les éléments statistiques ne sont pas présentés ici, le·la lecteur·trice intéressé·e par les détails est invité·e à contacter le premier auteur qui partagera les publications des résultats présentés.

enseignant·es vis-à-vis de l'école inclusive d'une part et de la fonction de sélection de l'école d'autre part.

Concernant l'école inclusive, nous obtenons des résultats cohérents avec la littérature internationale, à savoir des attitudes plutôt mixtes. Ainsi, si une courte majorité des enseignant·es semble favorable à la politique de l'école inclusive (par exemple « C'est une bonne chose car […] la diversité nous enrichit tous »), un sous-groupe non négligeable exprime des réserves. Par exemple, l'un·e des enseignant·es indique que « [l'inclusion scolaire] est une bonne chose mais souvent on n'a pas les moyens de les aider correctement donc ça veut dire que c'est bien si on a une AVS[30] ou alors que l'on sait exactement quel est spécifiquement son déficit ». Les enseignant·es pleinement défavorables représentent plus d'un·e enseignant·e sur trois dans notre échantillon. On retrouve dans leurs évocations des raisons souvent identifiées dans la littérature comme le manque de formation : « Pour eux c'est positif mais pour l'enseignant c'est déstabilisant parce qu'on n'est pas formés », « On ne peut pas s'occuper et d'eux et des autres donc on a du mal à avancer dans notre cours » (voir aussi Rattaz *et al.*, 2013).

Concernant la fonction de sélection, il ressort qu'une majorité de participant·es semblent présenter des attitudes négatives. Par exemple, l'un·e d'entre eux·elles dit : « Oh c'est horrible de dire ça [la fonction de sélection] ! Je pense qu'il n'y a pas de fatalité, alors certes, notre rôle c'est de repérer les difficultés et aussi les EIP[31] qu'on doit pousser effectivement et ne pas les laisser de côté, mais je ne pense pas qu'il faille faire un tri. Tout le monde doit pouvoir s'élever, on essaie de sortir de cette fatalité, justement. » Toutefois, un certain nombre expriment des attitudes plutôt favorables envers la fonction de sélection. Par exemple, un·e enseignant·e dit : « Bien sûr qu'elle [la fonction de sélection] existe ! […] L'école est accessible à tout profil et ensuite bien sûr qu'on sélectionne et qu'on trie les

[30] Auxiliaire de vie scolaire, ancienne dénomination d'AESH.
[31] Enfants intellectuellement précoces.

élèves, et on les encourage à ça puisqu'on les note et on attend d'eux la perfection. Les plus brillants, on les destine aux plus hautes écoles et les moins brillants, on les dirige vers les écoles plus modestes. »

En croisant ce que les enseignant·es disent sur ces deux éléments, il ressort qu'une courte majorité d'entre eux·elles (11 enseignant·es sur 17) expriment soit des attitudes positives envers la sélection et négatives envers l'inclusion, soit négatives envers la sélection et positives envers l'inclusion, suggérant l'existence d'une éventuelle incompatibilité entre les deux (tableau 1) et supportant ainsi modérément notre hypothèse.

Tableau 1

Tableau croisé entre les effectifs de participant·es ayant des attitudes (positives vs *négatives) envers l'école inclusive et envers la fonction de sélection*

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

Étude 2

Dans une seconde étude, nous avons voulu étudier ce lien mais cette fois quantitativement. Ainsi, 351 enseignant·es du premier degré (N = 138) et du second degré (N = 173) ont participé à un questionnaire en ligne. Ils·elles devaient indiquer leur degré d'accord sur des échelles en 5 points (de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») visant à évaluer leurs attitudes envers l'inclusion (par exemple « Je crois qu'une école inclusive est une école qui permet la progression de tou·tes, indépendamment de leurs habiletés », 18 items, Mahat, 2008) et leurs croyances concernant les fonctions du système éducatif et notamment celle de sélection (par exemple « Le système éducatif vise à repérer, parmi l'ensemble des élèves, ceux·celles qui sont les plus aptes à poursuivre leur cursus », 6

items, Autin *et al*., 2015). Une analyse de régression réalisée sur les données a permis de confirmer l'existence d'un lien négatif modeste mais significatif entre les croyances en la fonction de sélection du système éducatif et les attitudes envers l'inclusion. Autrement dit, plus les enseignant·es pensent que le système éducatif a une fonction de sélection, moins ils·elles expriment des attitudes favorables à l'inclusion.

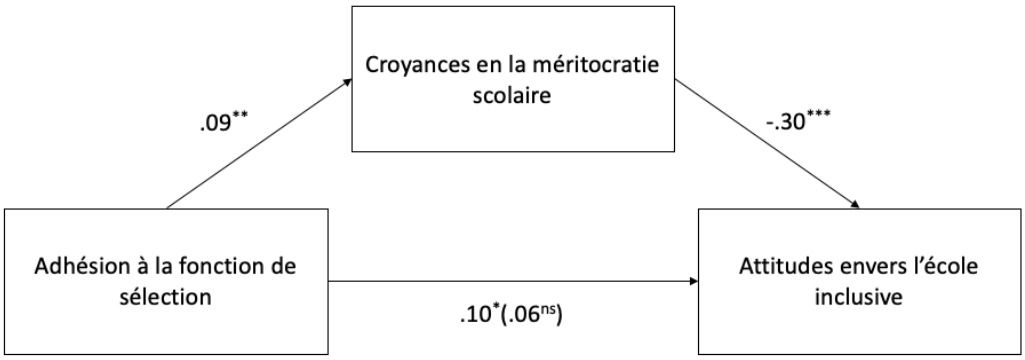
Étude 3

Dans une troisième et dernière étude quantitative préenregistrée[32], nous avons tenté de répliquer le lien entre fonction de sélection et attitudes envers l'inclusion et de comprendre le rôle que pouvaient jouer les croyances en la méritocratie dans celui-ci. Cette fois, ce sont 524 enseignant·es du second degré qui ont complété les mêmes échelles que précédemment auxquelles s'est ajoutée une mesure quant à leurs croyances en la méritocratie scolaire (par exemple « À l'école, quand on veut, on peut », 8 items, Wiederkehr *et al*., 2015). Si les résultats de notre analyse de régression n'ont malheureusement pas permis de confirmer le lien obtenu dans l'étude 2 de manière directe, ils nous ont indiqué, après exploration des données, que la méritocratie serait un paramètre important à prendre en compte dans l'étude de ce lien. En effet, comme l'illustre la figure 1, il y aurait un lien indirect entre les croyances en la fonction de sélection et les attitudes envers l'inclusion *via* les croyances en la méritocratie scolaire. Dit autrement, plus les enseignant·es ont des croyances élevées quant à la fonction de sélection, plus ils·elles ont aussi des croyances élevées en la méritocratie scolaire et moins ils·elles seraient alors favorables à la participation de tou·tes à l'école ordinaire (voir la figure 1).

[32] Une étude préenregistrée est une étude dont les hypothèses, le protocole et les analyses statistiques à réaliser ont fait l'objet d'un enregistrement en ligne préalable à la récolte des données. Cette nouvelle pratique de recherche est destinée à améliorer la fiabilité des données récoltées (van 't Veer & Giner-Sorolla, 2016). Concernant cette étude, le préenregistrement est disponible ici : http://aspredicted.org/blind.php?x=yi2dr7.

Figure 1

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



Pris ensemble, ces premiers résultats semblent appuyer l'idée que la fonction de sélection du système éducatif ne serait pas compatible avec l'école inclusive. Autrement dit, vouloir ouvrir les portes de l'école à tou·tes ne semble pas, dans l'esprit de nos participant·es, tout à fait cohérent avec l'objectif d'identifier les plus méritant·es. Néanmoins, il est important de noter que dans ces études, nous avons mesuré les attitudes des enseignant·es et non leurs comportements. Or, si les modèles théoriques prédisent un lien entre attitudes et comportements (Ajzen & Fishbein, 2005), cette relation n'est pas toujours significative, notamment au regard des pratiques pédagogiques inclusives (c'est-à-dire que les attitudes envers l'inclusion ne prédisent pas toujours les comportements inclusifs effectifs des enseignant·es en classe ; voir par exemple MacFarlane & Woolfson, 2013). Dès lors, nous avons voulu poursuivre nos investigations dans une nouvelle étude (Khamzina *et al*., 2021b) mesurant les intentions de choix pédagogiques qui sont décrites comme bien plus prédictives des comportements effectifs que les attitudes (MacFarlane & Woolfson, 2013). Ainsi, la perspective de devoir sélectionner les élèves pouvait amener à des intentions de choix pédagogiques moins inclusifs de la part des enseignant·es que la perspective de former les

élèves. Notre hypothèse était que les enseignant·es seraient moins prompt·es à choisir un matériel pédagogique adapté aux besoins d'un·e élève en situation de handicap lors d'une évaluation (« le bras armé » de la sélection, Autin *et al*., 2015) par comparaison à une leçon ordinaire.

Étude 4

Pour tester cette hypothèse, nous avons mené une étude auprès de 600 enseignant·es du premier degré. Il leur était présenté en ligne une situation fictive d'enseignement portant sur un cours du niveau CM1 dont la compétence visée était l'identification des informations explicites d'un texte et le traitement de l'implicite. Une description d'une classe de 25 élèves ayant des niveaux scolaires hétérogènes tant pour les compétences disciplinaires que pour les compétences transversales leur était ensuite faite. Parmi les élèves se trouvait P., une élève présenté comme ayant « des difficultés persistantes d'attention et de compréhension notamment lors de la lecture des consignes et des textes »[33].

À la suite de cette présentation initiale, les participant·es étaient informé·es qu'ils·elles allaient devoir choisir un support pertinent pour développer (phase de leçon) et évaluer (phase d'évaluation) la compétence visée. Différentes versions de matériel qu'ils·elles pouvaient utiliser pour ces phases leur ont été présentées (matériel adapté ou non adapté aux besoins de P.). Ils·elles devaient indiquer sur une échelle en 5 points (de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») dans quelle mesure ils·elles choisiraient chacun de ces supports pour toute la classe et pour P. uniquement.

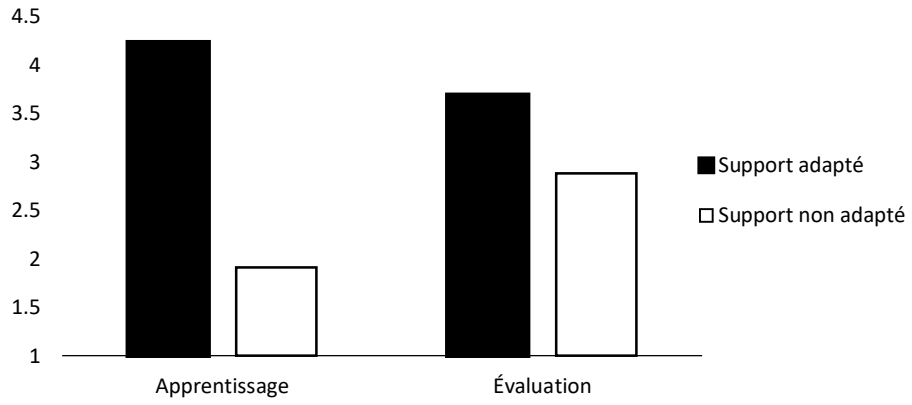
Une analyse de variance a été réalisée sur les intentions des enseignant·es d'utiliser (ou non) des supports pédagogiques à destination de P. Parmi les résultats, s'il apparaît que

[33] Il est à noter que dans cette étude, nous faisions également varier aléatoirement entre les participant·es l'explication de ces difficultés (en termes de troubles ou de BEP notamment). Néanmoins, puisque cela est en dehors des objectifs du présent chapitre, nous n'en discuterons pas ici. Nous invitons la·le lecteur·trice intéressé·e à consulter la publication ou à contacter le premier auteur pour plus d'informations sur ce point.

les participant·es indiquaient une plus grande intention de choisir le support adapté par comparaison au support non adapté aux besoins de P. – ce qui est plutôt encourageant –, il est à noter que cette différence variait significativement selon la phase dans laquelle ils·elles se trouvaient. Plus précisément, comme l'illustre la figure 2, si les enseignant·es avaient bien davantage l'intention de choisir pendant la leçon le matériel adapté aux besoins de P. par rapport au matériel non adapté, cette différence apparaissait bien plus faible lors de l'évaluation, tout en restant significative. Autrement dit, ces résultats semblent indiquer que les enseignant·es seraient moins enclin·es à utiliser du matériel adapté aux besoins de l'élève lorsqu'ils·elles doivent évaluer la compétence de l'élève à BEP par comparaison aux situations où il s'agit de l'apprendre.

Figure 2

Intentions des enseignant·es d'utiliser des supports adaptés ou non adaptés aux besoins de P. en fonction de la leçon ou de l'évaluation



Premier point d'étape

L'objectif de ces premiers travaux était d'interroger la manière dont la fonction de sélection du système éducatif s'articulait avec la logique de l'école inclusive afin de mieux comprendre les difficultés auxquelles Martin (l'élève présenté en introduction) peut faire face. Les premiers éléments empiriques appuient plutôt l'idée que cette articulation est difficile. En effet, que ce soit au regard des attitudes ou des intentions comportementales des enseignant·es, il semble bien que la sélection des élèves soit en conflit avec la politique inclusive.

Cet apparent conflit peut alors rendre plus facile la compréhension du jugement de moindre compétence de Martin présenté en introduction. En effet, en reconnaissant que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (art. L-111-1 du Code de l'éducation en France), l'école inclusive ferait la promotion d'une école dans laquelle des élèves qui n'étaient pas destiné·es à réussir jusque-là le pourraient, *via* des adaptations pédagogiques, rendant alors plus difficile le travail de sélection des élèves (« Comment savoir ce qui vient vraiment de lui et ce qui vient de l'AESH ? Comment considérer sa note ? »).

Dans la partie suivante, nous décrirons la manière dont sont perçu·es les élèves en situation de handicap afin de comprendre pourquoi cette réussite éventuelle dans un contexte de sélection pourrait menacer l'ordre établi et les exposer alors au phénomène dit de *backlash* (Rudman *et al*., 2012), particulièrement lorsque leur réussite est obtenue *via* une ou des adaptations pédagogiques auxquelles ils·elles ont pourtant droit.

Représentation et jugements des élèves en situation de handicap

Ancrages théoriques

Comme évoqué dans l'introduction, Martin n'est pas considéré comme un élève comme les autres puisqu'il appartient à un groupe bien spécifique, celui des élèves en situation de handicap ou à BEP. Or, nous allons voir qu'être désigné·e comme élève

handicapé·e ou à BEP n'est pas sans conséquence, notamment dans le regard et le comportement des autres à son égard.

Les travaux portant sur les relations intergroupes en psychologie sociale ont démontré depuis très longtemps que pour faire face à notre environnement social, nous n'avons pas d'autre choix que de simplifier l'information sociale en appliquant des mécanismes, des heuristiques, ou encore des filtres. Parmi ces mécanismes se trouve notamment le processus de catégorisation sociale. Ce processus se déroule d'abord de manière automatique et nourrit la formation de nos premières impressions. Il sera suivi ensuite, selon notre énergie, nos objectifs ou la motivation dont nous disposons, par une analyse plus fine. Ainsi, le processus initial de catégorisation nous est très utile puisqu'il nous permettra de nous représenter très rapidement à qui nous avons affaire, quelles sont ses caractéristiques les plus communes (celles de son groupe d'appartenance). Nous pouvons ainsi ajuster notre comportement, avant même d'avoir réellement interagi avec cette personne ! Autrement dit, quand nous rencontrons quelqu'un, nous aurons d'abord tendance à le rattacher à une catégorie sociale qui va nous fournir un ensemble d'informations sur cette personne, sur la base des croyances stéréotypées véhiculées sur son groupe d'appartenance. Cela nous permettra de prédéterminer un certain nombre des caractéristiques de cette personne (celles du groupe dans lequel on l'a « rangée ») et ainsi d'ajuster notre comportement, sans même avoir commencé à interagir avec elle ! Ces caractéristiques renvoient fondamentalement aux stéréotypes[34].

Concernant les personnes en situation de handicap, une littérature abondante existe quant aux stéréotypes auxquels elles doivent faire face (pour une revue récente, voir Santuzzi & Cook, 2020). Rohmer et Louvet (2011) ont par exemple étudié le contenu de ces stéréotypes et, conformément à des travaux antérieurs (Cuddy *et al.*, 2009 ; Fiske *et al.*, 2002),

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

ont identifié un stéréotype mixte à l'encontre de ce public, traduisant que par comparaison aux gens « en général », les personnes en situation de handicap sont jugées comme plus agréables, plus courageuses mais moins compétentes. Néanmoins, leurs résultats indiquent aussi que cela varie selon le type de handicap puisque si toutes les personnes en situation de handicap sont perçues comme moins compétentes, moins capables, moins productives que les gens en général, ce qui est particulièrement le cas pour les personnes porteuses d'un handicap mental. Ces travaux ont été conduits auprès de populations adultes mais d'autres études indiquent des résultats similaires lorsqu'il s'agit de juger des enfants. Krischler et ses collaborateurs (2018) ont par exemple montré que ces élèves sont jugé·es significativement plus agréables que compétent·es mais que les élèves avec des difficultés d'apprentissage sont perçu·es comme étant encore moins compétent·es que les élèves avec des difficultés comportementales. Si les élèves à BEP sont automatiquement perçu·es comme moins compétent·es que les autres, quelles conséquences cela peut-il avoir lorsque l'un·une d'entre eux·elles, comme c'est le cas pour Martin, satisfait aux exigences de l'enseignant·e ?

Les croyances stéréotypées décrites plus haut ont une fonction : elles visent à maintenir et à justifier la structuration sociale et son *statu quo*. Ainsi, si une personne en situation de handicap est peu compétente, alors « il est normal » qu'elle n'occupe pas de poste à responsabilités. En tant qu'individus, nous sommes particulièrement attachés à cet ordre social et au fait de croire que le monde est juste (Lerner, 1980 ; voir aussi la théorie de la justification du système, Bonnot & Verniers, 2017 ; Jost, 2019). Dès que cet ordre est menacé, il a été mis en évidence que les individus sont particulièrement prompts à mettre en œuvre des pratiques « restauratrices » pour le rétablir. Un phénomène très étudié et qui illustre exactement ces tendances est celui du *backlash* qui peut être défini comme une sanction sociale à l'égard des individus qui ne se comportent pas selon les attentes que nous avons à leur égard. Ainsi, il a par exemple été mis en évidence que des femmes qui adoptent un

comportement ambitieux dans le cadre de leur travail seront dévalorisées car elles sont perçues comme étant trop dominantes et à la recherche du pouvoir, donc comme représentant une menace pour la hiérarchie de genre (Rudman *et al*., 2012).

Dans le cadre de l'école, ce phénomène a récemment reçu de l'attention dans les travaux de Batruch et ses collaborateurs (2017) qui ont cherché à comprendre comment la réussite scolaire d'élèves issu·es de milieux défavorisés (stéréotypiquement moins compétent·es que les autres ; Désert *et al*., 2009) pouvait représenter une menace à l'ordre établi et entraîner l'apparition des pratiques restauratrices. Dans leur première étude – une tâche de mémorisation de six dossiers scolaires fictifs –, ils·elles ont par exemple montré que les notes obtenues par des élèves issu·es de milieux défavorisés étaient moins bien rappelées par les participant·es, mais seulement lorsque celles-ci étaient meilleures que celles d'élèves issu·es de milieux favorisés ; lorsqu'elles étaient moins bonnes, le rappel était moins affecté (puisqu'il était plus en phase avec les représentations stéréotypées). Dans leur seconde étude, ils·elles montraient qu'à (bonne) dictée équivalente, l'élève issu·e d'un milieu défavorisé recevait une moins bonne note que l'élève issu·e d'un milieu favorisé, mais uniquement lorsque ceux·celles-ci évoluaient dans une filière jugée plus prestigieuse et dans laquelle les élèves issu·es de milieux défavorisés réussissent habituellement moins bien que leurs camarades issu·es de milieux favorisés (voir aussi Autin *et al*., 2019). Dit autrement, ces travaux soulignent le risque important pour des élèves dont la réussite n'est pas attendue (à cause de stéréotypes de moindres compétences) de voir mésestimer leurs compétences, particulièrement lorsque leur réussite remet en cause l'ordre établi. Cette difficulté à reconnaître les compétences des élèves qui viennent bousculer les attentes pourrait avoir des conséquences néfastes et dramatiques en termes d'orientation et de choix d'études.

Sur la base de ces différents travaux, les raisons qui amènent à la situation de Martin et à la moindre reconnaissance de ses compétences apparaissent plus claires : (1) il évolue dans

un environnement qui pratique la sélection, (2) il appartient à un groupe stigmatisé du point de vue des compétences, et (3) il se comporte de manière contre-stéréotypique par rapport à son groupe en réussissant bien à l'école. Toutefois, pour bien comprendre sa situation, il faut aussi discuter du statut des adaptations pédagogiques dont il dispose.

Comme évoqué dans l'introduction de ce chapitre, lorsqu'un·e élève est reconnu·e comme étant en situation de handicap par la MDPH, il·elle se voit proposer un plan personnalisé de compensations qui va notamment définir un projet personnel de scolarisation (PPS) au sein duquel différentes modalités ou aménagements seront spécifiés (sur cette question, voir Kinnig *et al*., dans cet ouvrage). Dans le cas de Martin, l'équipe de suivi de scolarisation insistera très probablement dans le PPS sur l'importance de bénéficier d'une tierce personne lors du passage à l'écrit afin de lever les barrières liées à sa situation de handicap qui empêchent sa participation sociale pleine et entière (d'où la présence d'un·e AESH en classe). Ainsi, pour le·la législateur·trice, il ne s'agit pas de donner un avantage à Martin, mais bien de compenser un désavantage lié à sa déficience. Pour autant, plusieurs exemples issus de nos expériences de terrain nous semblent appuyer l'idée que la reconnaissance de ce droit à la compensation n'est pas encore un fait « naturel » pour l'ensemble de la communauté éducative (pairs et enseignant·es confondu·es).

Ainsi, si l'adaptation pédagogique comme moyen de lever les barrières semble bien acceptée dans la phase d'apprentissage, nous avons vu que cela était moins le cas lors de l'évaluation (voir nos résultats précédents mais aussi les travaux de Bourke & Mentis, 2014 ; Dubois, 2016). En donnant l'impression de ne pas mettre tou·tes les élèves sur la même ligne de départ, cela reviendrait à fausser le résultat de la course (de l'évaluation) et viendrait ainsi remettre en cause le principe méritocratique[35] si important pour l'école (Duru-Bellat, 2019). Rejoignant une proposition de Moss-Racusin et collaborateurs (2010), nous pensons alors que

[35] Le fait de se baser sur le mérite des élèves pour reconnaître leur compétence.

le *backlash* dont pourraient souffrir les élèves à BEP lorsqu'ils·elles réussissent un examen se manifesterait surtout quand ces dernier·ères auraient bénéficié d'une adaptation pédagogique. Dans la partie suivante, nous présentons des résultats préliminaires soutenant cette hypothèse.

Éléments empiriques

Pour mettre à l'épreuve notre prédiction, nous avons réalisé deux études auprès d'enseignant·es et de futur·es enseignant·es portant sur le jugement de compétence d'un·e élève avec ou sans correction de sa copie au préalable.

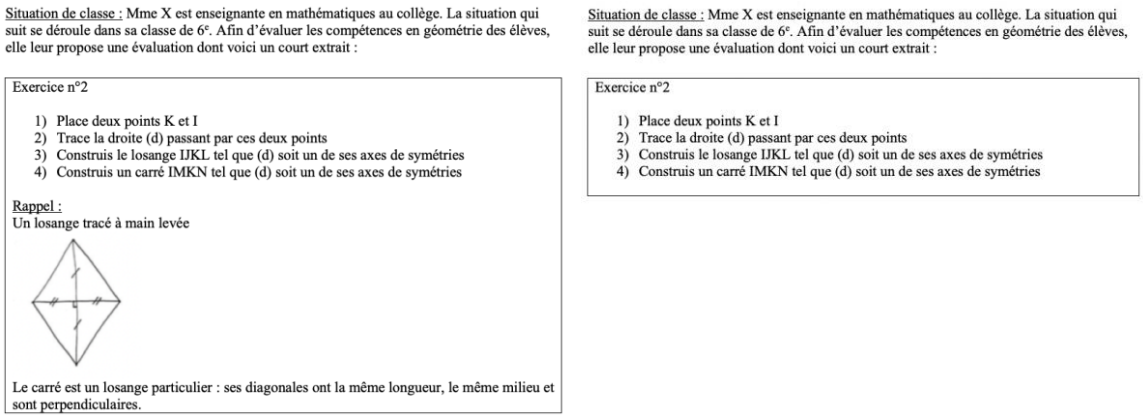
Étude 1

103 enseignant·es ont été invité·es à participer à une étude en ligne dans laquelle une situation fictive de classe leur était présentée. Les participant·es pouvaient ainsi lire un texte introductif indiquant qu'un·e enseignant·e en mathématiques avait proposé un examen en géométrie à ses élèves de 6e, avec un exemple du type d'exercice demandé. Comme l'illustre la figure 3, l'évaluation était soit présentée telle quelle soit comme étant accompagnée de rappels (eux-mêmes présentés comme des adaptations ou non, voir ci-dessous).

Suite à cette introduction, le profil d'un élève appelé Paul était présenté. Il était décrit comme un élève curieux, parfois distrait en classe et s'entendant plutôt bien avec ses camarades. Dans la continuité du profil, il était soit indiqué que Paul avait des difficultés persistantes dans les apprentissages, soit pas. Pour les participant·es de la condition dans laquelle un rappel était présent dans l'évaluation, celui-ci était présenté soit comme une compensation pour les difficultés de Paul (« À l'évaluation présentée ci-dessus, il a bénéficié d'adaptations pour compenser certaines de ses difficultés »), soit comme un simple rappel. Ce plan expérimental définissait quatre conditions expérimentales : élève à BEP sans rappels, élève à BEP avec rappels (présentés comme des adaptations), élève sans BEP sans rappels, élève sans BEP avec rappels (présentés comme tels). Enfin, dans toutes les conditions, il était indiqué que Paul avait eu la note de 14/20 à cette évaluation.

Figure 3

Présentation des deux conditions expérimentales : évaluation avec ou sans rappels



Condition rappel Condition contrôle

Pour mesurer le jugement des participant·es, nous nous sommes inspiré·es des travaux de Louvet et Rohmer (2016) et avons demandé aux participant·es d'indiquer leur perception de Paul sur trois dimensions : l'agréabilité, la compétence et l'effort. À l'aide d'une échelle en 5 points, ils·elles devaient indiquer dans quelle mesure les différents adjectifs qui leur étaient présentés pouvaient définir Paul. Cinq adjectifs mesuraient la dimension agréabilité (par exemple « agréable », « aimable »), cinq la dimension compétence (par exemple « capable », « compétent ») et les cinq derniers la dimension effort (par exemple « courageux », « méritant »).

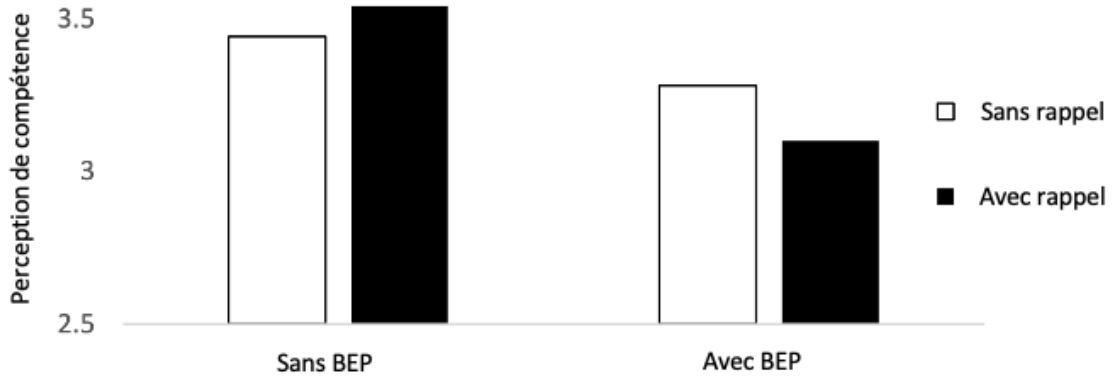
Conformément à ce que nous avons décrit précédemment, nous nous attendions à ce que Paul soit jugé comme étant le moins compétent dans la condition dans laquelle il était présenté comme étant un élève à BEP ayant bénéficié d'adaptations pour l'évaluation, et ce, par rapport aux trois autres conditions. Comme l'illustre la figure 4, l'analyse de contraste réalisée a permis d'appuyer cette hypothèse.

Néanmoins, si ces résultats nous semblaient prometteurs, ils étaient fragiles pour plusieurs raisons : (1) l'échantillon était faible pour ce type de plan expérimental et (2) la

mesure de compétence perçue méritait d'être complétée par une mesure comportementale. C'est pourquoi, par la suite, nous avons mené une étude préenregistrée[36] impliquant un plus large échantillon et dans laquelle les participant·es devaient également corriger et noter une copie en plus de juger la compétence de l'élève.

Figure 4

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



Étude 2

406 enseignant·es et futur·es enseignant·es ont pris connaissance du profil de Pierre. Cet élève était soit présenté comme ayant des BEP (c'est-à-dire qu'« Au niveau scolaire, il présente des BEP et notamment des difficultés au niveau de la mémoire »), soit pas. Il était en outre indiqué qu'il avait soit réalisé la dictée présentée avec un sous-main rappelant les règles orthographiques, soit pas. Afin de rendre les conditions comparables, nous avons sciemment décidé de ne pas employer le terme « adaptation ». Nous avons assumé que le sous-main serait associé à une adaptation dans la condition « élève à BEP » tandis que cela ne serait pas le cas dans la condition « élève sans BEP ». À la suite de cette introduction, la dictée était présentée aux participant·es ; ils·elles devaient relever le nombre de fautes et l'évaluer. Enfin,

[36] Le formulaire de préenregistrement de cette étude est disponible ici : https://aspredicted.org/blind.php?x=bu597n.

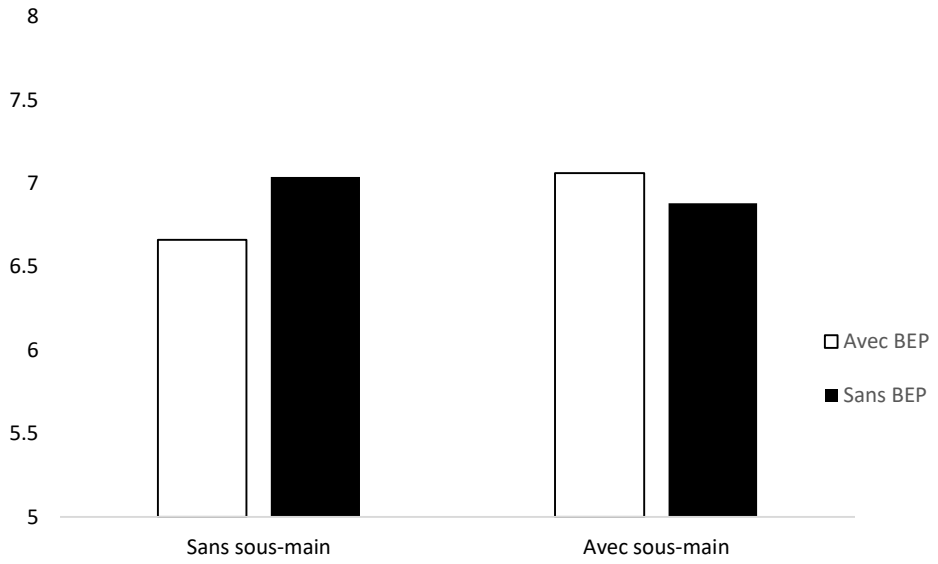
la même mesure que celle de l'étude 1 concernant le jugement de compétence a été employée. Il y avait, comme dans l'étude précédente, quatre conditions expérimentales.

Là encore, nous nous attentions à ce que l'élève avec BEP ayant bénéficié du sous-main (c'est-à-dire d'une adaptation) soit jugé comme le moins compétent par rapport aux trois autres conditions. Malheureusement, cette hypothèse n'a été vérifiée ni pour le jugement de compétence ni pour la note donnée par les participant·es. En revanche, les analyses exploratoires menées ont indiqué plusieurs résultats intéressants que nous souhaitons présenter ici.

Concernant le jugement de compétences, indépendamment du fait d'avoir bénéficié ou non du sous-main, lorsque Pierre était présenté comme ayant des BEP, il était systématiquement jugé moins compétent que lorsqu'il était présenté sans BEP. Ce résultat confirme ceux obtenus dans les études précédentes portant sur les stéréotypes. En outre, alors que les copies étaient strictement identiques, les participant·es ont trouvé significativement plus de fautes dans la copie de l'élève à BEP que dans celle de l'élève sans BEP. Enfin, concernant la note, et comme l'illustre la figure 5, l'élève à BEP a reçu une moins bonne note que l'élève sans BEP, uniquement quand la dictée était faite sans sous-main, questionnant alors notre hypothèse.

Figure 5

Notation de l'élève selon ses besoins et l'évaluation réalisée



Second point d'étape

Dans cette seconde partie du chapitre, nous vous avons présenté des hypothèses qui commencent seulement à être mises à l'épreuve dans les travaux et dont les résultats qui émergent sont moins stables que ceux présentés dans la première partie. En effet, si l'étude 1 semble bien appuyer l'idée d'un *backlash* pour les élèves à BEP, particulièrement lorsqu'ils·elles ont bénéficié d'une adaptation pour compenser les difficultés objectives auxquelles ils·elles font face, l'étude 2, elle, n'appuie pas cette idée. Même si elle semble bien suggérer un traitement différencié selon l'appartenance groupale des élèves (BEP ou non), celui-ci n'apparaît pas plus marqué lorsque l'élève a bénéficié de ce que nous pensions être une adaptation. Le choix du non-emploi du terme « adaptation » pour qualifier le sous-main orthographique peut contribuer à expliquer en partie cette différence de résultat ; les participant·es ne l'auraient pas considéré comme une adaptation aux besoins mnésiques de Pierre, malgré notre intention. Néanmoins, en montrant que lorsque le mot « adaptation »

n'est pas employé, les élèves sont noté·es de manière équivalente, cela pourrait paradoxalement offrir des perspectives pour lutter contre les difficultés évoquées tout au long de ce chapitre. En effet, reconnaître que les ajustements pédagogiques dont peuvent bénéficier certain·es élèves (en situation de handicap ou pas), même lors d'évaluations, ne sont que la traduction de leurs droits et ne constituent donc pas des aides pouvant questionner le principe d'égalité des conditions entre élèves pourrait ouvrir la voie à la réduction des discriminations auxquelles peuvent faire face certain·es élèves. Ainsi, une approche comme la pédagogie universelle peut répondre à cet objectif. Cette pédagogie, inspirée du monde de l'architecture, vise à rendre l'apprentissage accessible à tou·tes en répondant aux besoins de tou·tes (Bergeron *et al*., 2011). Il s'agit de concevoir des méthodes, des évaluations et du matériel pédagogique qui fonctionnent pour tou·tes les élèves, réduisant ainsi la visibilité des adaptations pédagogiques.

Il nous faut toutefois reconnaître que le manque de consistance des résultats présentés dans cette deuxième partie appelle à collecter davantage de données afin de mieux comprendre les processus à l'œuvre lors de l'évaluation des élèves en situation de handicap.

Quelles pratiques dans la classe pour l'évaluation des élèves en situation de handicap ?

Si les éléments présentés jusque-là (tant sur le plan théorique qu'empirique) nous semblent confirmer la grande difficulté à laquelle font face les enseignant·es lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves en situation de handicap, nous souhaitions finir ce chapitre en évoquant certains repères identifiés dans la littérature afin d'accompagner cette pratique pédagogique si particulière.

Nous souhaiterions d'abord rappeler que si la fonction de sélection est associée fortement à l'évaluation normative (c'est-à-dire l'évaluation impliquant une comparaison des élèves entre eux·elles ; Autin *et al*., 2015), il existe d'autres formes d'évaluations qui peuvent être mobilisées parmi lesquelles figurent les évaluations formatives. Celles-ci sont proposées

pendant le processus d'apprentissage et sont spécifiquement conçues pour être des outils visant les progrès des élèves. Elles peuvent être menées par les enseignant·es ou les élèves eux·elles-mêmes et sont formatives dans la mesure où un *feedback* spécifique, détaillé et utilisable pour adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage aux progrès et aux difficultés des élèves doit être fourni. En outre, ce type d'évaluations est connu pour avoir des effets positifs sur la motivation des élèves (voir Pulfrey *et al*., 2011), mais aussi sur les résultats de ceux·celles venant de milieux défavorisés (Smeding *et al*., 2013). Mottier Lopez (2015) rappelle néanmoins qu'évaluations formatives et sommatives (c'est-à-dire les évaluations servant à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages) ne sont pas nécessairement incompatibles. En effet, les informations issues de l'évaluation formative peuvent être prises en compte dans l'évaluation sommative tout comme les informations recueillies lors d'une évaluation sommative peuvent être utilisées dans une perspective formative (en planifiant de nouvelles séquences d'enseignement, par exemple). En outre, l'évaluation sommative peut aussi inclure des composantes formatives comme l'auto-évaluation ou l'évaluation entre pairs.

Finalement, il nous semble important de rappeler que le but des évaluations adaptées est avant tout d'obtenir une mesure fiable des compétences des élèves sans compromettre l'équité de celle-ci. Pour ce faire, nous proposons dans le tableau 2 ci-dessous une typologie fournie par Bolt et Roach (2009) qui présente des adaptations pouvant être réalisées sans dénaturer l'objectif de l'évaluation ni rompre l'équité entre les élèves.

Tableau 2

Type d'adaptations pour l'évaluation des élèves en situation de handicap (extraites et adaptées depuis Bolt & Roach, 2009)

Catégorie	Adaptations	Définition
Présentation	Police : type et taille	L'évaluation doit utiliser une police adaptée en termes de type (sans serif), de taille (plus grande) et d'espacement.
	Lecture à voix haute	L'AESH, un pair ou l'enseignant·e peut lire à voix haute les instructions, les questions et les réponses de l'évaluation à l'élève. L'enseignant·e peut aussi fournir un document qui peut être lu par des programmes de synthèse vocale (pour un programme *open source* : https://www.nvaccess.org). L'enseignant·e peut également s'enregistrer pendant qu'il·elle lit les instructions et transmettre le fichier audio à l'élève.
	Consignes	L'enseignant·e doit s'assurer que ses instructions sont claires et sans ambiguïté. Ainsi, il faut expliciter les attentes et séquencer les consignes le plus possible. En outre, l'utilisation de pictogrammes au lieu des mots peut se révéler utile (pour un logiciel libre, voir https://www.pictoselector.eu).
Réponses	Type de réponse	Une évaluation n'est pas nécessairement écrite, il faut offrir la possibilité de répondre *via* d'autres modalités (par exemple l'oral, des QCM).
	Scripteur·euse	Si l'écriture est indispensable pour l'évaluation, il faut permettre à une autre personne d'écrire la réponse fournie par l'élève. Si des doutes surviennent quant à l'investissement d'un·e secrétaire, il est du devoir de l'enseignant·e de discuter et de clarifier le rôle de celui·celle-ci.
Organisation	Temps supplémentaire	Offrir un délai supplémentaire pour les élèves qui pourraient en avoir besoin est une solution déjà largement utilisée par les enseignant·es ou même dans les examens nationaux. Pour autant, il nous semble important de rappeler qu'elle n'est pas toujours la bienvenue pour les élèves qui présentent des difficultés en décodage, des

	difficultés de maintien de l'attention ou une grande fatigabilité. Pour ces besoins-là, privilégier la proposition qui suit.
Pauses dans l'évaluation	Contrairement à la simple prolongation de la durée des évaluations, certain·es élèves peuvent bénéficier de pauses pendant les examens. Par conséquent, les évaluations doivent être conçues *a priori* de manière à permettre ces pauses sans nuire à la validité de la mesure des compétences envisagée.

Conclusion et perspectives

Dans ce chapitre, nous souhaitions comprendre pourquoi Martin ne voyait pas nécessairement ses réussites aux évaluations pleinement reconnues par ses pairs et ses enseignant·es. Pour ce faire, nous avons notamment convoqué des travaux menés en psychologie sociale et en sciences de l'éducation.

La lecture de différents éléments issus de ces travaux nous a notamment permis de constater que la politique de scolarisation inclusive telle qu'elle est actuellement organisée ne serait peut-être pas pleinement en adéquation avec le fonctionnement du système éducatif et notamment sa fonction de sélection (Dornbusch *et al*., 1996). En outre, en raison des stéréotypes négatifs en termes de compétences qui pèsent sur le groupe des élèves en situation de handicap (Krischler *et al*., 2018) et du rôle de ceux-ci dans le maintien de l'ordre social (Fiske *et al*., 2002 ; Tajfel, 1981), nous avons proposé que des élèves en situation de handicap qui réussissent à l'école, comme c'est le cas de Martin, sont particulièrement exposé·es au phénomène du *backlash* (Rudman *et al*., 2012). Enfin, nous avons proposé que cela soit d'autant plus le cas lorsque cette réussite est obtenue et que l'élève a bénéficié d'adaptations afin de lever les barrières à sa participation à l'école. En effet, l'utilisation de ces adaptations pourrait particulièrement contrevenir au principe méritocratique en vigueur à l'école (Duru-Bellat, 2019). Les éléments empiriques issus de ces propositions et présentés dans ce chapitre tendent à soutenir nos hypothèses. En outre, il nous semble que nos résultats offrent une

nouvelle clé de compréhension quant aux barrières à l'école inclusive. En effet, alors qu'il est principalement avancé que la mise en place et la réussite de cette école inclusive sont avant tout une question de moyens et de formation (Rattaz *et al*., 2013), nous pensons que les données exposées ici viennent traduire l'existence de freins idéologiques inscrits dans le fonctionnement de nos institutions et nous amènent à penser qu'une augmentation des moyens sans un changement profond des mentalités pourrait alors être vaine.

Il nous faut reconnaître qu'en l'état, nos expérimentations et les propositions qui en découlent ne sont pas sans limites. Si nous devons rester prudent·es quant à nos conclusions, nous pensons néanmoins que ces résultats ouvrent des perspectives de recherches intéressantes pour l'avenir. Par exemple, les données présentées concernant le lien entre la fonction de sélection et les attitudes envers l'école inclusive étant corrélationnelles, nous devons dorénavant établir un lien de causalité entre ces deux principes. De prochains travaux pourraient alors manipuler la saillance de la fonction de sélection ou du principe méritocratique (pour des exemples, voir Darnon *et al*., 2018 ; Jury *et al*., 2017a) et en observer les conséquences sur les attitudes des enseignant·es envers l'inclusion. Celles-ci étant connues pour varier en fonction d'éléments contextuels (Lüke & Grosche, 2018), un tel paradigme pourrait se révéler fonctionnel et traduire de manière plus convaincante l'incompatibilité suspectée ici entre sélection et inclusion. Touchant l'effet *backlash*, et comme évoqué précédemment, les résultats préliminaires présentés ici vont être rapidement complétés *via* un nouveau programme de recherche dans lequel nous mènerons des expérimentations plus approfondies auprès d'enseignant·es du premier et du second degré mais aussi des camarades de classes des élèves en situation de handicap.

L'ensemble de ces travaux doivent nous permettre d'encore mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la difficile mise en place de l'école inclusive et ouvrir des perspectives permettant à l'ensemble des enfants de bénéficier de leur droit à l'éducation.

Références

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). *The influence of attitudes on behavio*r. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), The handbook of attitudes (p. 173–221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, *6*(JUN), 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00707

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 717–735. https://doi.org/10.1037/edu000030710.1037/edu0000307

Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of Iiequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *45*(3), 477–490. https://doi.org/10.1177/0146167218791804

Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, *73*(1), 42–60. https://doi.org/10.1111/josi.12203

Baudelot, C., & Estabelet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil.

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, *39*(2), 87-104

Bonnot, V., & Verniers, C. (2017). Quand système menacé rime avec système renforcé : la justification du système, un défi? In S. Caillaud, V. Bonnot, & E. Drozda-Senkowska (Eds.), *Menaces sociales et environnementales : Repenser la société des risques*. (pp. 193–205). Presses Universitaires de Rennes.

Bolt, S., & Roach, A. T. (2009). *Inclusive assessment and accountability: A guide to accommodations for students with diverse needs*. Guilford Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Les éditions de minuit.

Bourke, R., & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, *21*(4), 384–397. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.888332

Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, *3*(1), 53–61.

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P., Demoulin, S., Leyens, J. P., Bond, M. H., Croizet, J. C., Ellemers, N., Sleebos, E., Htun, T. T., Kim, H. J., Maio, G., Perry, J., Petkova, K., Todorov, V., Rodríguez-Bailón, R., Morales, E., Moya, M., … Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities

and some differences. *British Journal of Social Psychology*, *48*(1), 1–33. https://doi.org/10.1348/014466608X314935

Darnon, C. , Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*(1), 119–134. https://doi.org/10.1037/a0012824

Darnon, C., Dompnier, B., & Marijn Poortvliet, P. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, *6*(10), 760–771. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00457.x

Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, *48*(4), 523–534. https://doi.org/10.1002/ejsp.2347

Désert, M., Préaux, M., & Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(2), 207–218. https://doi.org/10.1007/BF03173012

Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, *47*, 401–429. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.401

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, *2*, 79–87.

Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.

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

Jost, J. T. (2019). A quarter century of system justification theory: Questions, answers, criticisms, and societal applications. *British Journal of Social Psychology*, *58*(2), 263–314. https://doi.org/10.1111/bjso.12297

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

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

Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017b). The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality. *Journal of Social Issues*,

73(1), 23–41. https://doi.org/10.1111/josi.12202

Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021a). The (In)compatibility of inclusive education with the selection function in teachers' minds. Manuscrit en révision dans *Teaching and Teacher Education.*

Khamzina, K., Menge, S., Desombre, C., & Jury, M. (2021b). Rôle de la conception du handicap et adaptations pédagogiques. Manuscrit en préparation.

Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, *75*(December 2017), 59–67. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007

Lerner, M. J. (1980). T*he belief in a just world: A fundamental delusio*n. New York: Plenum.

Louvet, E., & Rohmer, O. (2016). Évaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : Approche expérimentale. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, *74*, 1–12. https://doi.org/10.3917/nras.074.0159

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

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, *29*(1), 46–52. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, *23*(1), 82–92. https://eric.ed.gov/?id=EJ814377

Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, *29*(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0

Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., & Rudman, L. A. (2010). When men break the gender rules: Status incongruity and backlash against modest men. *Psychology of Men & Masculinity*, *11*(2), 140–151. https://doi.org/10.1037/a0018093

Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2019). *Rapport PISA 2019*. OCDE.

Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau*. Seuil.

Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational*

Psychology, *103*(3), 683–700. https://doi.org/10.1037/a0023911

Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G., & Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France : l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, *64*(4), 255. https://doi.org/10.3917/nras.064.0255

Rohmer, O., & Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. *L'Année Psychologique*, *111*(01), 69. https://doi.org/10.4074/s0003503311001035

Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Glick, P., & Phelan, J. E. (2012). Reactions to Vanguards. Advances in Backlash Theory. In *Advances in Experimental Social Psychology* (1st ed., Vol. 45). Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394286-9.00004-4

Santuzzi, A. M., & Cook, L. (2020). Stereotypes about people with disabilities. In J. T. Nadler & E. C. Voyles (Eds), *Stereotypes: The Incidence and impacts of bias*, (pp. 243-263). ABC-CLIO.

Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczek-Capelle, M. C., & Butera, F. (2013). Reducing the Socio-Economic Status Achievement Gap at University by Promoting Mastery-Oriented Assessment. *PLoS ONE*, *8*(8), 1–6. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071678

Souchal, C., Toczek, M. C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F., & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening: The purpose of assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 125–136. https://doi.org/10.1111/bjep.12012

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cup Archive.

van 't Veer, A. E., & Giner-Sorolla, R. (2016). Pre-registration in social psychology—A discussion and suggested template. *Journal of Experimental Social Psychology*, *67*, 2–12. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.03.004

Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, *6*(July), 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01053

Wong, D. K., Pearson, V., & Lo, E. M. (2004). Competing philosophies in the classroom: a challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(3), 261–279.

Yzerbyt, V., & Klein, O. (2019). *Psychologie sociale*. De Boeck.