

## Évolution des attitudes des enseignant·e·s vaudois·e·s envers l'intégration scolaire et de leur sentiment d'auto-efficacité entre 2016 et 2022

**Valérie Benoit**, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

**Tiffany Röthlisberger**, État de Vaud

**Frédéric Marteau**, État de Vaud

**Marjorie Valls**, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

*La présente étude transversale propose d'examiner l'évolution des attitudes à l'égard de l'intégration scolaire et le sentiment d'auto-efficacité (SAE) d'enseignant·e·s vaudois·e·s, avant et après l'entrée en vigueur de la Loi sur la pédagogie spécialisée et l'introduction du concept 360° en 2019. Les attitudes et le SAE mesurés en 2022 chez 167 enseignant·e·s ont été comparés aux données recueillies auprès de 306 enseignant·e·s en 2016. Les résultats indiquent que les attitudes des enseignant·e·s sont moins positives en 2022 qu'en 2016 et que leur niveau de SAE est moins élevé, particulièrement au secondaire I. Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion concernant l'accompagnement des (futur·e·s) enseignant·e·s dans la mise en œuvre de l'école à visée inclusive.*

### 1. Introduction

L'école à visée inclusive est le mode de scolarisation privilégié permettant de répondre aux besoins sociaux et académiques de tous les élèves. Elle peut prendre différentes formes en fonction du contexte et des besoins spécifiques des acteurs concernés (Florian, 2005). L'un de ses principes clés concerne la « restructuration des cultures, politiques et pratiques dans les écoles afin qu'elles répondent à la diversité des élèves dans leur région » (Ainscow et al., 2006, p. 25). En Suisse, plus spécifiquement dans le canton de Vaud, cette restructuration s'est en partie opérationnalisée lors de l'avènement du Concept 360° (Département vaudois de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture [DFJC], 2019). Outre la description des différentes mesures d'aides pouvant être mises en œuvre en faveur des élèves au sein des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire, ce concept vise à structurer les modalités de collaboration et de coordination entre les acteurs concernés afin de donner un cadre à l'élaboration de dispositifs d'accompagnement. Basé sur quatre niveaux d'intervention tenant compte des besoins des élèves, le Concept 360° dresse ainsi un inventaire des mesures allant des plus universelles (par ex., différenciation pédagogique) aux plus intensives pour les élèves présentant un trouble compromettant leur chance de réussite (par ex., mesures renforcées de pédagogie spécialisée, intervention intensive du domaine socio-éducatif; pour plus de détails, voir DFJC, 2019).

L'intégration scolaire<sup>1</sup> faisait partie du système scolaire vaudois avant l'introduction de ce concept. La Loi cantonale vaudoise du 7 juin 2011 sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) et la Loi cantonale vaudoise du 1<sup>er</sup> septembre 2015 sur l'Enseignement Spécialisé (LPS), entrées en vigueur respectivement en 2013 et 2019, comportent en effet plusieurs articles soutenant les visées inclusives de l'école. Les mesures universelles nécessaires à la réussite du plus grand nombre se traduisent notamment par la différenciation pédagogique (art. 98 LEO). D'autres articles précisent les mesures d'aide ordinaires et renforcées permettant de soutenir la scolarisation des élèves pour qui les mesures universelles ne sont pas suffisantes (chapitre IX, et art. 107, al. 3 LEO ; art. 9, 10, 11, et 25 à 39 LPS). De fait, malgré un tournant marqué par le concept 360° en 2019, les enseignant·e·s régulier·ère·s du primaire et secondaire intègrent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ci-après, BEP) depuis plusieurs années.

<sup>1</sup> Bien que le terme *inclusive education* soit généralement utilisé à l'international et que l'intégration scolaire se distingue conceptuellement de l'inclusion scolaire (Ainscow et al., 2006), cet article privilégie l'expression « intégration scolaire » afin d'être en concordance avec les textes de lois et pratiques actuelles dans les écoles. Toutefois, l'expression « école à visée inclusive » est aussi utilisée en raison de l'adhésion de la Suisse à la Convention pour les droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006 de l'Organisation des Nations Unies qui invite à privilégier un système de scolarisation *inclusif* (Art. 24, al. 2b CDPH).

Si l'intégration scolaire est reconnue comme étant un mode de scolarisation adapté aux besoins de la plupart des élèves ayant des BEP (Sermier Dessemontet et al., 2012) sans entraver la réussite scolaire des autres élèves de la classe (Sermier Dessemontet et Bless, 2013), il semble qu'elle présente certains défis pour le corps enseignant, notamment au niveau de la formation, la charge de travail et les ressources (Jury et al., 2023 ; Warnes et al., 2022). L'enquête de Daepfen Benghali et al. (2023) sur l'introduction du Concept 360° le confirme. Outre l'augmentation de la charge de travail et les changements de pratique que le concept a engendrés dans les écoles, il semble aussi avoir cristallisé certaines positions au sein du corps enseignant, se traduisant par des résistances importantes envers l'école à visée inclusive (Daepfen Benghali et al., 2023). Or, malgré l'importance reconnue des directions d'établissement dans l'implémentation des principes de l'école à visée inclusive, les enseignant-e-s sont considéré-e-s comme étant garant-e-s de leur mise en œuvre effective dans les classes et de l'élimination des obstacles potentiels, comme les attitudes négatives à l'égard de l'intégration scolaire (Finkelstein et al., 2021). Leurs attitudes sont en effet reconnues comme un facteur clé de sa réussite (Boyle et al., 2020). Si celles-ci semblent évoluer positivement à l'international depuis les années 2000, parallèlement à l'évolution des injonctions politico-légales en la matière (Guillemot et al., 2022), les résultats d'une étude menée auprès de 2276 enseignant-e-s finlandais-e-s soulignent toutefois une négativité croissante à l'égard de l'éducation inclusive, tant au primaire qu'au secondaire (Saloviita, 2022). Le sentiment d'auto-efficacité (SAE) des enseignant-e-s étant fortement corrélé aux attitudes (Yada et al., 2022), l'objectif de cette étude est d'examiner les attitudes des enseignant-e-s vaudois-e-s et leurs niveaux de SAE en fonction de l'évolution du contexte politico-légal.

## 2. Cadre théorique et revue de la littérature

Les attitudes sont définies comme « la propension d'un individu à évaluer une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur » (Eagly et Chaiken, 2007, p. 583). Elles ont été largement examinées dans la littérature internationale sur l'intégration scolaire (Lindner et al., 2023 ; van Steen et Wilson, 2020). Des liens ont pu être montrés entre attitudes et pratiques d'enseignement (Sharma et Sokal, 2016) : elles auraient un impact significatif sur la façon dont les enseignant-e-s gèrent l'environnement d'apprentissage (Monsen et al., 2014) et leur intention d'utiliser des pratiques inclusives en classe (Sharma et al., 2021). Des recherches récentes indiquent que les attitudes des enseignant-e-s sont en général positives à l'égard du concept d'intégration ou d'éducation inclusive (Guillemot et al., 2022 ; van Steen et Wilson, 2020). Bien que ces attitudes semblent plus mitigées concernant la mise en œuvre des politiques scolaires à visées inclusives (Bless, 2021 ; Lindner et al., 2023), elles seraient plus positives lorsque généralisées dans un pays et implantées de longue date (Lindner et al., 2023 ; Sharma et al., 2018). Ainsi, la méta-analyse de Guillemot et al. (2022), qui porte sur 131 études et couvre 55 pays, rapporte une évolution positive significative des attitudes du corps enseignant primaire et secondaire depuis 2000, de manière concomitante avec la généralisation du concept d'école inclusive. D'après ces auteurs, ce constat peut aussi être mis en parallèle avec l'adoption de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006 par les Nations Unies et sa ratification progressive par de nombreux pays. L'étude de Sharma et al. (2018), qui compare les attitudes des enseignant-e-s italien-ne-s et australien-ne-s, aboutit à un constat similaire : les attitudes des premier-ère-s seraient plus positives, notamment en raison du contexte sociohistorique, le cadre politico-légal italien favorisant l'école inclusive depuis plus longtemps qu'en Australie.

D'autres facteurs sont reconnus comme influençant les attitudes des enseignant-e-s, tels que la nature des BEP (découlant de difficultés, d'un trouble ou d'un handicap), le degré d'enseignement, l'adéquation perçue du soutien de la hiérarchie et du système scolaire plus largement, l'adhésion de l'établissement à la politique d'intégration ou encore l'expérience professionnelle dans ce domaine (Bless, 2021 ; Jordan, 2018 ; Lindner et al., 2023 ; Monsen et al., 2014). Toutefois, un des facteurs les plus prégnants serait le SAE. En effet, plusieurs recherches ont trouvé une association positive et significative entre le SAE et les attitudes des enseignant-e-s, quel que soit le pays (voir notamment Salovainen et al., 2020 ; Sharma et Sokal, 2016 ; Sharma et al., 2018 ; Valls et al., 2020 ; Yada et al., 2022). Le SAE serait également un précurseur majeur de l'intention de recourir à des pratiques inclusives en classe (Sharma et al., 2021 ; Wilson et al., 2020).

Le SAE découle de la théorie sociale cognitive de Bandura (2013) et de l'idée que les personnes peuvent exercer une certaine influence sur leurs actions. En contexte scolaire, il peut se définir comme « la confiance que les enseignant-e-s ont dans leur capacité individuelle et collective à influencer l'apprentissage des élèves » (Klassen et al., 2011, p. 21). Il se base sur la manière dont l'enseignant-e voit ses compétences et non pas ce qu'elles sont réellement. Ainsi, le SAE dépend autant de la tâche que de la situation et diffère selon les

contextes (Tschannen-Moran et al., 1998). Reconnu depuis des décennies comme influençant la réussite des élèves (Skaalvik et Skaalvik, 2007), son impact positif sur les attitudes envers l'intégration scolaire s'explique notamment par son influence sur l'investissement des enseignant-e-s dans leur enseignement, les objectifs qu'ils-elles fixent, leur persistance face aux situations difficiles, leur capacité à rebondir en cas de difficultés (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007), leur utilisation de pratiques inclusives en classe (Sharma et Sokal, 2016) ou encore la collaboration (Valls et Bonvin, 2015). Considéré comme une ressource subjective centrale pour faire face aux stressés de la profession enseignante (Valls et Tardif, sous presse), le SAE est reconnu pour être négativement associé à l'épuisement professionnel (Kim et Burić, 2020 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Par exemple, une étude récente menée auprès de 171 enseignant-e-s vaudois-e-s a montré que le SAE en gestion de classe serait principalement associé au niveau d'épuisement émotionnel, notamment lorsque des élèves ayant des BEP sont présents en classe (Valls et Tardif, sous presse). Comme pour les attitudes, d'autres facteurs influencent le SAE, tels que le degré d'enseignement (San Martin et al., 2021 ; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2007 ; Wray et al., 2022), le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (Subban et al., 2021), le sexe de l'enseignant-e, le type de handicap (Van Mieghem et al., 2020), la formation des enseignant-e-s, le contact avec les personnes en situation de handicap et le climat scolaire (Subban et al., 2021 ; Wray et al., 2022).

### 3. Problématique

Si la méta-analyse de Guillemot et al. (2022) permet d'avoir une vision globale d'une évolution positive des attitudes des enseignant-e-s, les auteurs déplorent néanmoins le manque de données européennes et d'une exploration de l'évolution des attitudes en fonction du degré d'enseignement. En outre, Saloviita (2022) conclut à une tendance inverse. Si les raisons pouvant expliquer des attitudes plus négatives avec le temps restent obscures, cet auteur estime qu'elles pourraient être associées à la réforme scolaire instaurée en Finlande, qui a introduit un modèle en trois niveaux pour répondre aux besoins des élèves. Il suggère que l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s a pu être menacée en raison de nouvelles obligations complexifiant l'orientation des élèves de l'école ordinaire vers les écoles spécialisées. Un parallèle ici peut s'opérer avec le concept 360°, défini selon quatre niveaux, et l'orientation en école spécialisée plus limitée pour les élèves vaudois-e-s. À notre connaissance, l'évolution des attitudes et du SAE des enseignant-e-s en fonction de l'évolution des politiques scolaires n'a pas encore été évaluée en Suisse.

Ainsi, au vu du contexte politico-légal du canton de Vaud et de la littérature sur le sujet, notre question de recherche est la suivante : comment les attitudes envers l'intégration scolaire et le niveau de SAE des enseignant-e-s vaudois se sont-ils modifiés ? Nous émettons l'hypothèse que les attitudes des enseignant-e-s sont plus négatives à la suite de l'entrée en vigueur de la LPS et l'introduction du Concept 360° dans les écoles. Bien que cette hypothèse aille à l'encontre des résultats de certaines recherches conduites à l'international (Guillemot et al., 2022 ; Sharma et al., 2018), elle rejoint les propos entendus sur le terrain, la perception de mécontentement récemment observée chez certain-e-s professionnel-le-s (Daepfen Benghali et al., 2023) ainsi que les résultats de Saloviita (2022). En raison de la forte association entre SAE et attitudes, nous émettons aussi l'hypothèse que le SAE des enseignant-e-s est plus faible en 2022 qu'en 2016.

### 4. Méthode

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons mené une étude transversale en comparant les résultats de deux cohortes d'enseignant-e-s entre 2016 et 2022, issus en majeure partie des mêmes établissements scolaires vaudois.

#### 4.1. Instruments de récolte des données

Outre la récolte de données sociodémographiques (sexe) et socioprofessionnelles (nombre d'années de pratique, degré d'enseignement), deux échelles de mesure ont été utilisées auprès des deux cohortes.

Premièrement, la version française de l'échelle *Opinion Relative to Integration of Students with Disabilities* (ORI-f; Benoit et Valls, 2018) a permis d'évaluer les attitudes des enseignant-e-s envers l'intégration scolaire. Elle se compose de 25 items cotés sur une échelle de Likert en 6 points (1 = *pas du tout d'accord* à 6 = *tout à fait d'accord*) et répartis selon quatre dimensions (Benoit et Valls, 2018) : 1) *Bénéfices de l'intégration* (10 items) ; 2) *Absence de contraintes perçues de l'intégration* (6 items) ; 3) *Gestion d'une classe intégrative* (5 items) ;

et 4) *Habilités perçues à enseigner* (3 items). La cotation est inversée pour 12 items, formulés négativement afin d'éviter les réponses systématiquement positives ou négatives et forcer le-la répondant-e à les lire attentivement. Suivant les recommandations formulées par Benoit et Valls (2018), certains items ont été reformulés pour la cohorte de 2022 : des négations ont été supprimées (items 11, 14, 15, 16, 22 et 25) pour favoriser une lecture plus fluide, incluant donc 14 items à cotation inversée. La consistance interne de l'ORI est satisfaisante pour chaque cohorte, les valeurs Alpha de Cronbach variant de 0,74 à 0,91 en 2016 et de 0,71 à 0,90 en 2022, selon les dimensions.

Deuxièmement, le SAE des enseignant-e-s a été évalué à l'aide de la version française à 12 items de la *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES12-*f*; Valls et al., 2020). Cet outil est reconnu comme peu sensible au contexte culturel et la version courte permet de mieux discriminer les différentes dimensions (Valls et Bonvin, 2015, pp. 23-24). La version française présente de bonnes qualités psychométriques (soit, invariance de structure selon le sexe et le degré d'enseignement, validité convergente et discriminante). Les 12 affirmations se répartissent en 3 dimensions, chacune composée de 4 items cotés sur une échelle de Likert en 9 points (1 = *pas du tout capable* à 9 = *tout à fait capable*, incluant des niveaux intermédiaires pour offrir une large variabilité de réponses) : 1) *Gestion de classe* ; 2) *Engagement des élèves* ; et 3) *Stratégies d'enseignement*. Les indices de consistance interne des dimensions de la TSES sont satisfaisants, les valeurs alpha de Cronbach allant de 0,72 à 0,82 en 2016 et de 0,71 à 0,85 en 2022.

#### 4.2. Échantillon

Des enseignant-e-s régulier-ère-s de différents établissements scolaires primaires et secondaires (1H – 11H) vaudois ont été interrogés en automne 2016 et en automne 2022. La cohorte de 2016 se compose de 306 enseignant-e-s (79,74% de femmes) de huit écoles ayant complété le questionnaire en ligne ou au format papier (taux de retour = 39,69%). Parmi eux-elles, 60,13% enseignent au primaire et 33,66% au secondaire (5,56% sont considérés comme « autre » : par ex., enseignant sur les deux degrés). Ils-elles ont en moyenne 16,09 ( $\pm$  11,23) années de pratique.

La cohorte de 2022 se compose de 166 enseignant-e-s (77,11% de femmes) de trois des huit écoles de la première cohorte, qui ont complété le questionnaire en ligne (taux de retour = 42,46%). Parmi eux-elles, 53,61% exercent au primaire et 46,39% au secondaire (deux enseignent sur les deux degrés, soit 1,20%). Ils-elles ont en moyenne 16,78 ( $\pm$  10,33) années de pratique.

Concernant la variable *nombre d'années de pratique*, nous avons effectué un regroupement sur la base du « cycle de vie professionnelle des enseignant-e-s » de Huberman (1989, p. 8). Selon ce modèle, l'échantillon a été réparti en quatre groupes (1 = 0-3 ans ; 2 = 4-6 ans ; 3 = 7-25 ans ; 4 = 26 ans et plus). Les enseignant-e-s des deux derniers cycles (25-35 ans *vs* 35-40 ans) ont été considérés au sein d'un seul groupe, car seul-e-s trois répondant-e-s dans la cohorte de 2022 ont rapporté avoir une pratique supérieure à 35 ans (1,80%) et 13 dans la cohorte de 2016 ont indiqué avoir plus de 36 années de pratique (4,24%).

#### 4.3. Procédure d'analyse des données

Les deux échantillons ont tout d'abord été comparés à l'aide du test du Chi<sup>2</sup> afin de vérifier leur similitude au niveau des données sociodémographiques et socioprofessionnelles. S'ils ne diffèrent pas significativement en termes de proportion selon le sexe et le nombre d'années de pratique ( $p > 0,05$ ), ils diffèrent selon le degré d'enseignement ( $\chi^2_{(2)} = 9,27, p < 0,01$ ). Les enseignant-e-s du secondaire étaient légèrement plus nombreux-ses dans la cohorte de 2022.

En outre, les données des cohortes n'étant pas issues des mêmes personnes et les échelles n'ayant pas la même cotation, les moyennes normalisées (scores *z*) ont été utilisées pour comparer les cohortes entre 2016 et 2022 (les moyennes et écarts-types ayant été intégrés aux figures). Les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement étaient toutes inférieures aux seuils recommandés (soit 2,00 et 7,00, respectivement), suggérant qu'il n'y avait pas de déviation sévère de la distribution (Kline, 2015). Aussi, des tests *T* de Student ont été réalisés afin de comparer les moyennes aux deux échelles entre les cohortes, en appliquant la correction de Bonferroni afin de corriger la valeur du seuil de significativité pour les comparaisons multiples. Des analyses de comparaisons de moyennes ont également été effectuées entre les deux cohortes (ANOVA à un facteur, avec test post-hoc de Bonferroni) pour affiner les résultats en tenant compte du sexe, du degré d'enseignement et des années de pratique. Lorsque le test d'homogénéité de variance de Levene était significatif, les valeurs du test *F* de Brown-Forsythe et le test post-hoc de Games-Howell ont été utilisés pour les comparaisons inter-groupes. La taille d'effet est rapportée avec les valeurs du *d* de Cohen et de l'eta carré.

## 5. Résultats

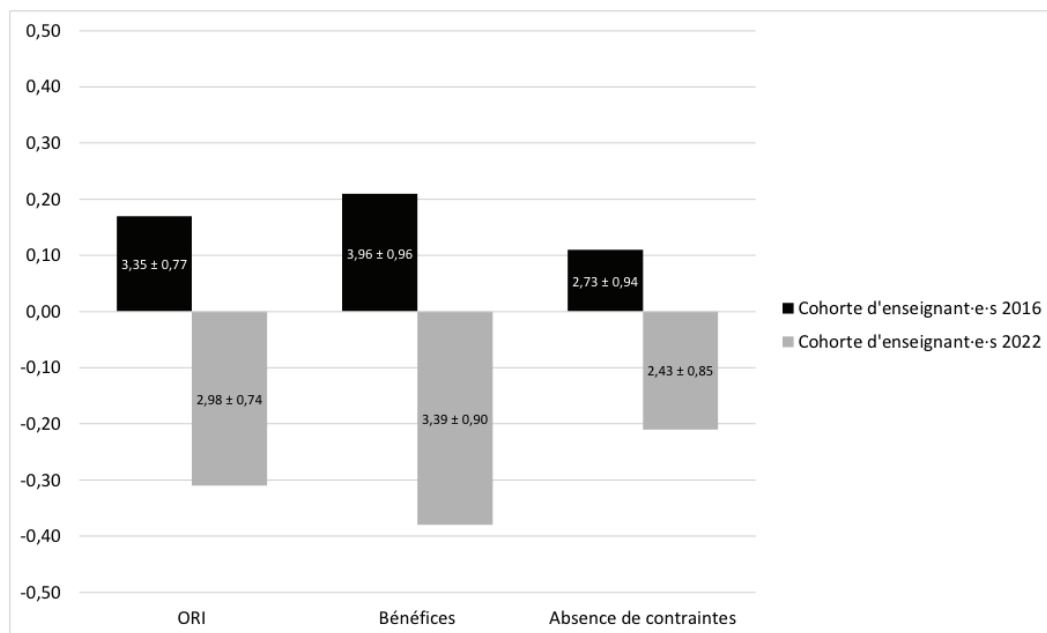
### 5.1. Comparaison de moyennes entre les deux cohortes

Les résultats ont montré plusieurs différences significatives entre les cohortes ( $p < 0,01$ ) pour la moyenne globale de l'ORI ( $t_{(470)} = 5,07$  ;  $d = 0,49$ ) ainsi que pour les dimensions Bénéfices ( $t_{(470)} = 6,29$  ;  $d = 0,61$ ) et Absence de contraintes ( $t_{(470)} = 3,40$  ;  $d = 0,33$ ).

Comme illustré dans la Figure 1, il apparaît que les enseignant·e·s composant la cohorte de 2022 ont rapporté des attitudes générales envers l'intégration scolaire moins positives, perçu moins de bénéfices et davantage de contraintes. Aucune différence n'a été trouvée pour le SAE et ses dimensions.

**Figure 1**

*Différences significatives (scores z) entre les attitudes des deux cohortes d'enseignant·e·s*



### 5.2. Comparaison de moyennes entre les deux cohortes selon le sexe

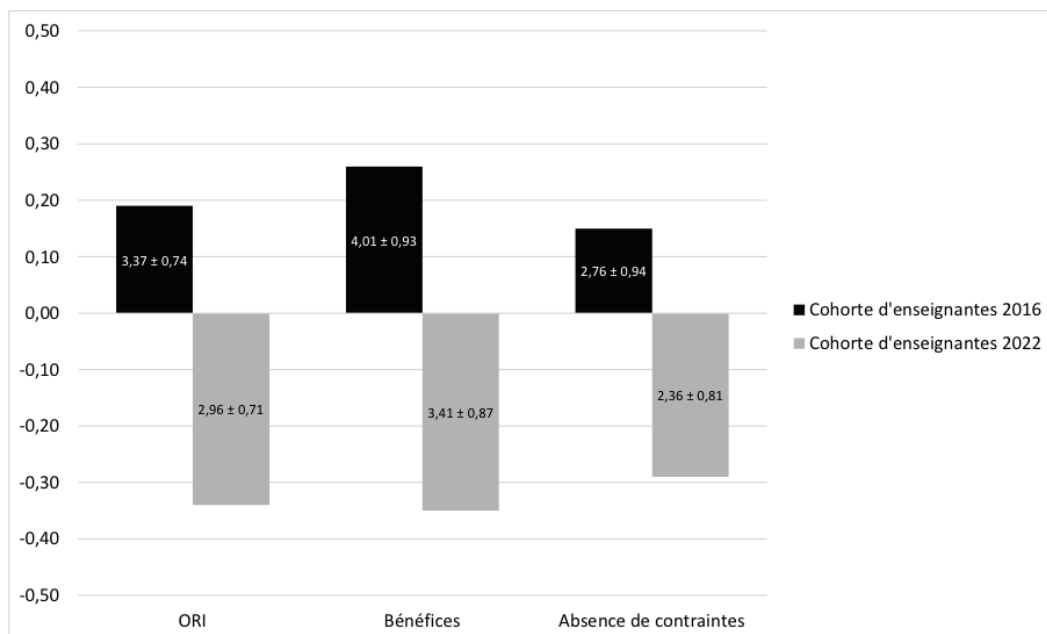
Les résultats ont montré des effets significatifs du sexe pour l'ORI ( $F_{(3; 187,55)} = 7,77$ ,  $p < 0,001$  ;  $\eta^2 = 0,05$ ) ainsi que les dimensions Bénéfices ( $F_{(3; 193,19)} = 13,09$ ,  $p < 0,001$  ;  $\eta^2 = 0,08$ ) et Absence de contraintes ( $F_{(3; 467)} = 5,37$ ,  $p = 0,01$  ;  $\eta^2 = 0,03$ ). Des effets significatifs ont également été trouvés au niveau du SAE Engagement ( $F_{(3; 466)} = 3,68$ ,  $p = 0,01$  ;  $\eta^2 = 0,02$ ) et du SAE Gestion ( $F_{(3; 466)} = 3,13$ ,  $p < 0,05$  ;  $\eta^2 = 0,02$ ).

Les tests post-hoc ont indiqué que la majorité des différences se retrouvent chez les enseignantes ( $p < 0,001$  ; Figure 2). Ainsi, ce sont surtout les enseignantes composant la cohorte de 2022 qui ont rapporté des attitudes générales envers l'intégration scolaire moins positives, perçu moins de bénéfices et davantage de contraintes. La différence observée entre les enseignantes des deux cohortes au niveau du SAE Engagement n'est que tendanciellement significative ( $M = 6,66 \pm 1,02$  vs  $M = 6,94 \pm 1,07$  en 2016 ;  $p = 0,07$ ). Enfin, si les niveaux du SAE Gestion différaient entre enseignantes ( $M = 6,61 \pm 1,31$ ) et enseignants ( $M = 7,12 \pm 1,13$  ;  $p = 0,03$ ) en 2016, ce résultat n'a pas été retrouvé dans la cohorte de 2022.



**Figure 2**

*Différences significatives (scores z) entre les enseignantes selon les cohortes*



### 5.3. Comparaison de moyennes entre les deux cohortes selon le degré d'enseignement

Les enseignant·e·s travaillant dans les deux degrés ont été supprimés de l'analyse en raison de leur sous-représentation ( $n = 17$  en 2016 et  $n = 2$  en 2022).

Les résultats ont indiqué des effets significatifs du degré d'enseignement pour les attitudes de manière globale (ORI :  $F_{(3 ; 446)} = 9,24, p < 0,001 ; \eta^2 = 0,06$ ), ainsi que pour les dimensions Bénéfices ( $F_{(3 ; 446)} = 13,55, p < 0,001 ; \eta^2 = 0,08$ ), Absence de contraintes ( $F_{(3 ; 446)} = 6,04, p < 0,001 ; \eta^2 = 0,04$ ) et Gestion ( $F_{(3 ; 446)} = 3,04, p = 0,029 ; \eta^2 = 0,06$ ). Des effets significatifs ont également été trouvés pour le SAE global (TSES :  $F_{(3 ; 445)} = 2,94, p = 0,033 ; \eta^2 = 0,02$ ) et pour le SAE Engagement ( $F_{(3 ; 445)} = 4,73, p = 0,003 ; \eta^2 = 0,03$ ). Un effet tendanciel a été observé pour le SAE Stratégies ( $F_{(3 ; 445)} = 2,46, p = 0,063 ; \eta^2 = 0,02$ ). Les moyennes selon le degré d'enseignement et les tests post-hoc sont présentées dans le Tableau 1 pour chaque cohorte.

Il apparaît que les enseignant·e·s du primaire de la cohorte de 2016 ont rapporté des attitudes globalement plus positives, perçu plus de bénéfices et moins de contraintes. De même, les enseignant·e·s du secondaire ont rapporté des attitudes plus positives et davantage de bénéfices en 2016 qu'en 2022.

Les résultats ont aussi révélé que les enseignant·e·s du secondaire ont rapporté des attitudes plus positives en 2016 que ceux·celles du primaire en 2022, tandis que les enseignant·e·s du primaire en 2016 ont perçu plus de bénéfices que ceux·celles du secondaire en 2022. Dans le même ordre d'idée, les enseignant·e·s du secondaire de 2016 ont estimé plus positivement la gestion d'une classe intégrative que les enseignant·e·s du primaire de 2022.

Concernant le SAE, les tests post-hoc ont révélé que les enseignant·e·s du secondaire ont rapporté un SAE plus élevé en 2016 qu'en 2022, notamment en termes d'engagement et tendanciellement en termes de stratégies ( $M = 7,30 \pm 0,83$  vs  $M = 6,90 \pm 1,13$  en 2022 ;  $p = 0,06$ ).

**Tableau 1**

Moyennes (écart-type) et différences significatives entre les deux cohortes selon le degré d'enseignement

	Primaire		Secondaire		post-hoc
	1 = 2016	2 = 2022	3 = 2016	4 = 2022	
<b>ORI</b>	3,34 (0,79)	2,89 (0,68)	3,37 (0,72)	3,07 (0,80)	1>2*** 2<3***
Bénéfices	4,00 (1,00)	3,33 (0,89)	3,90 (0,90)	3,46 (0,93)	1>2*** 1>4*** 2<3*** 3>4*
Absence de contraintes	2,64 (0,92)	2,31 (0,78)	2,86 (0,99)	2,58 (0,89)	1>2* 2<3***
Gestion	3,20 (1,07)	2,93 (0,94)	3,34 (1,00)	3,33 (1,08)	2<3*
<b>TSES</b>	6,82 (0,96)	6,85 (0,98)	7,03 (0,79)	6,62 (0,88)	3>4*
Engagement	6,82 (1,08)	6,84 (0,99)	6,90 (1,02)	6,36 (0,98)	1>4** 3>4** 2>4*

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$  ; \*\*\*  $p < 0,001$

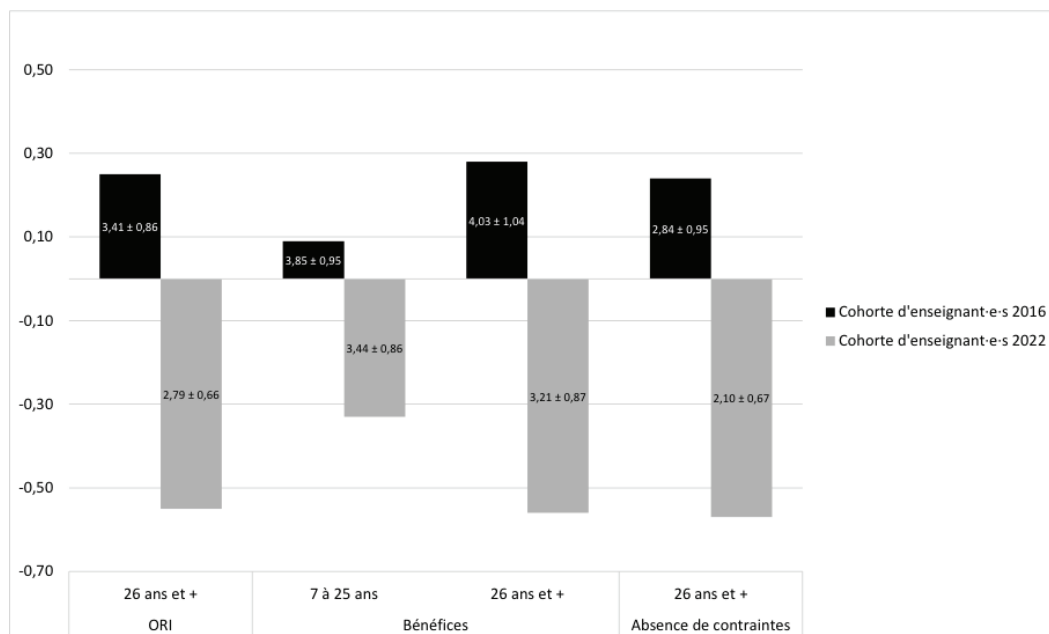
**5.4. Comparaison de moyennes entre les deux cohortes selon les années de pratique**

Les résultats ont montré des effets significatifs des années de pratique pour les attitudes de manière globale ( $F_{(7, 458)} = 4,89, p < 0,001 ; \eta^2 = 0,07$ ), ainsi que pour les dimensions Bénéfices ( $F_{(7, 458)} = 6,37, p < 0,001 ; \eta^2 = 0,09$ ) et Absence de contraintes ( $F_{(7, 458)} = 3,14, p < 0,01 ; \eta^2 = 0,05$ ). Aucun effet significatif n'a été trouvé pour le SAE.

Les tests post-hoc (Figure 3) ont révélé que les enseignant-e-s ayant plus de 26 années de pratique en 2016 ont rapporté des attitudes globalement plus positives ( $p < 0,01$ ). Plus spécifiquement, ils-elles ont perçu davantage de bénéfices ( $p < 0,001$ ), tout comme ceux et celles ayant entre 7 et 25 années de pratique ( $p < 0,05$ ). Enfin, les enseignant-e-s avec 26 années d'expérience ou plus ont également perçu moins de contraintes en 2016 ( $p < 0,01$ ).

**Figure 3**

Différences significatives (scores z) entre les deux cohortes selon les années de pratique



## 6. Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure les attitudes du corps enseignant vis-à-vis de l'école à visée inclusive et leur SAE se sont modifiés à la suite de l'entrée en vigueur de la LPS et l'introduction du Concept 360°. Les résultats ont montré que les attitudes des enseignant-e-s étaient globalement moins positives en 2022 qu'en 2016, et que leur niveau de SAE était légèrement plus faible. Si ces résultats vont à l'encontre du constat général d'évolution favorable des attitudes ces vingt dernières années au niveau international (Guillemot et al., 2022), ils rejoignent ceux formulés par Daepfen Benghali et al. (2023) et Saloviita (2022).

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces attitudes plus négatives. Il se peut qu'une méconnaissance ou une compréhension insuffisante du Concept 360° ait pu engendrer une certaine « résistance » au changement individuelle et collective de la part des enseignant-e-s. Par ailleurs, bien qu'il s'agisse de la vision des directions d'établissement, les procédures collaboratives introduites par le Concept 360° seraient perçues comme lourdes et chronophages et celles liées à l'octroi de mesures d'aide comme alourdies (Daepfen Benghali et al., 2023). L'augmentation de la charge de travail induite par l'intégration d'élèves ayant des BEP influençant négativement les attitudes (Jury et al., 2023 ; Warnes et al., 2022), il se peut aussi que la diminution significative de ces dernières soit expliquée par l'intensification et la complexification des exigences liées à la mise en œuvre de l'école à visée inclusive. Par exemple, il est attendu des enseignant-e-s qu'ils-elles évaluent leurs élèves à des fins de sélection tout en étant attentif-ve-s à la diversité des besoins et à l'accès de l'enseignement à tou-te-s les élèves, générant un grand écart en matière de postures attendues. Enfin, la pandémie COVID-19, survenue peu après la mise en œuvre de la LPS et la mise en discussion du Concept 360° auprès d'enseignant-e-s volontaires, a aussi pu complexifier les pratiques et particulièrement celles soutenant les élèves avec des BEP, comme la différenciation pédagogique (Letzel et al., 2020). L'étude comparative de Letzel-Alt et al. (2022) a en effet montré qu'il avait été difficile pour les enseignant-e-s autrichien-ne-s et allemand-e-s de mettre en œuvre des pratiques dites inclusives répondant aux besoins des élèves vulnérables et à haut risque, notamment durant le confinement. Ces tensions supplémentaires ont pu cristalliser davantage les attitudes à l'égard de la visée inclusive de l'école. Par exemple, Kast et al. (2021) ont montré que les enseignant-e-s autrichien-ne-s exprimaient, durant la pandémie, des attitudes plus négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves issus de milieux défavorisés, qui présentaient de faibles compétences dans la langue d'enseignement ou des BEP, comparativement aux élèves tout venant ou avec de bons résultats scolaires.

Les résultats ont également montré que ce sont essentiellement les enseignantes qui expriment des attitudes plus négatives en 2022 qu'en 2016. Ce résultat peut être dû au nombre plus important d'enseignantes dans les deux cohortes concernées. De même, malgré une absence de différence entre les degrés d'enseignement au sein de chaque cohorte, notre étude montre une diminution des attitudes plus marquée chez les enseignant-e-s du primaire après l'introduction du Concept 360°. Le fait que les enseignant-e-s du secondaire aient des attitudes envers l'intégration scolaire plus positives en 2016 que celles-ceux du primaire en 2022 est interpellant, puisque la littérature montre que les premier-ère-s auraient généralement des attitudes plus négatives (Bless, 2021 ; Sharma et al. 2018). Cette évolution négative chez les enseignant-e-s du primaire pourrait s'expliquer par l'intensification de la présence d'enseignant-e-s spécialisé-e-s et de personnels non enseignant (tel-le-s assistant-e à l'intégration, éducateur-trice) dans les écoles. Cette présence peut générer une délégation de la responsabilité d'enseigner aux élèves ayant des BEP à d'autres professionnel-le-s (Jordan, 2018), alors qu'ils-elles avaient davantage l'habitude de travailler de manière individuelle et conservatiste (individualisme ; Gather Thurler, 1994), en comparaison à ceux-celles du secondaire. Ce résultat peut aussi s'expliquer par une orientation des élèves ayant des besoins en soutien intensif en classe ou école spécialisée lors de la transition entre le primaire et le secondaire. Ainsi, le taux d'élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée serait plus élevé au primaire qu'au secondaire (Bula et al., 2020 ; Parisi et Suchaut, 2019).

Concernant le SAE des enseignant-e-s, celui-ci a tendanciellement diminué à la suite de la mise en place du Concept 360° chez les enseignant-e-s du secondaire. Ici aussi, le manque d'homogénéité des groupes comparés a pu influencer les résultats. L'épuisement professionnel des enseignant-e-s étant fortement corrélé à cette variable (Kim et Burić, 2020 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007), l'augmentation de la charge de travail liée à l'évolution des politiques éducatives pourrait aussi en partie expliquer cette diminution, tout comme la complexification du travail enseignant durant la pandémie COVID-19 (Kast et al., 2021). En outre, alors qu'aucune différence n'est observée pour la cohorte de 2016, en 2022, ce sont les enseignant-e-s du primaire qui présentent le SAE le plus élevé. Ceci rejoint les résultats d'études antérieures (San Martin et al., 2021 ; Wray et al., 2022). Il se peut que les enseignant-e-s du secondaire considèrent les capacités des élèves comme prédéterminées à cette étape de leur scolarité (soulignant ainsi le rôle des croyances ; Jordan, 2018), ou encore que la diminution du nombre de



périodes communes à l'enseignant-e et ses élèves puisse être un frein à la progression du SAE. Nous émettons également l'hypothèse que les enseignant-e-s du secondaire I sont amené-e-s à intervenir auprès d'un plus grand nombre d'élèves en raison de l'organisation du système scolaire, induisant un changement fréquent de classe et rendant difficiles la cohérence et la continuité dans la considération des BEP. Par ailleurs, leur formation est plus courte et condensée que celles des enseignant-e-s du primaire, ce qui peut également expliquer un niveau de SAE plus faible (Fortier et al., 2018 ; Wray et al., 2022).

La relation entre attitudes et SAE a également été explorée. Contrairement à nos attentes et aux résultats antérieurs (Salovainen et al., 2020 ; Valls et al., 2020) qui appuient la description d'une relation considérée comme universelle indépendamment du temps et de la culture (Yada et al., 2022), les résultats pour la cohorte 2022 ne montrent pas de corrélation significative. Sachant que la TSES-12 évalue le SAE relatif à l'enseignement en général et non spécifiquement aux pratiques inclusives, l'absence de relation significative entre attitudes et SAE peut refléter le fait que les enseignant-e-s puissent se sentir capables de dispenser leur enseignement à tou-te-s les élèves quels que soient leurs besoins, tout en considérant qu'ils-elles n'aient pas tou-te-s leur place au sein d'une classe ordinaire (Daepfen Benghali et al., 2023). Comme pour les attitudes, il se peut également que d'autres variables influencent le SAE dans le contexte actuel. Le sentiment d'efficacité collective étant reconnu comme prédicteur du SAE (e.g. Wilson et al., 2020), il serait intéressant d'intégrer cette variable dans de futures études sur les attitudes et les SAE du corps enseignant en contexte scolaire à visée inclusive. Enfin, ce résultat peut suggérer des relations plus complexes entre attitudes envers l'intégration scolaire et SAE ; certaines variables pourraient avoir un effet modérateur. Ainsi, la force et la significativité de cette relation pourrait varier en contrôlant l'effet du sexe, du degré d'enseignement ou encore des années de pratique.

#### Limites de l'étude et perspectives de recherche future

La première limite de cette étude est d'ordre méthodologique. De nature transversale, celle-ci ne permet pas de montrer une évolution des attitudes et du SAE, comme le ferait une étude longitudinale qui prendrait aussi en considération le contexte culturel (Wray et al., 2022). En outre, pour des raisons d'accès au terrain, seul-e-s les enseignant-e-s de trois établissements sur les huit de 2016 ont été interrogés en 2022. S'agissant ainsi d'échantillons de convenance, il est difficile d'obtenir des groupes homogènes qui permettent d'effectuer des comparaisons généralisables. Les résultats concernant les comparaisons selon le sexe, le degré d'enseignement et les années de pratique doivent donc être interprétés avec précaution. Toutefois, cette étude offre une description du sens des attitudes à l'égard de l'école à visée inclusive, aucune autre recherche de ce type n'ayant été menée, à notre connaissance, en Suisse. Des études similaires avec des groupes équilibrés d'enseignant-e-s du primaire et du secondaire sont nécessaires pour nourrir la compréhension de l'évolution de ces variables.

Une seconde limite concerne les modifications apportées à l'échelle ORI-f entre les deux cohortes. Si les négations ont été supprimées pour faciliter la lecture (Benoit et Valls, 2018), la formulation de plusieurs items diffère entre les deux cohortes. Néanmoins, les indices de consistance interne des deux passations sont très similaires et satisfaisants.

Une autre limite est relative au choix d'interroger les enseignant-e-s sur leur perception générale de l'école à visée inclusive et leur SAE, sans distinguer la nature des BEP des élèves. Or, des recherches ont montré les différences de perception de l'intégration scolaire (Bless, 2021 ; Lindner et al., 2023) et de SAE (Van Mieghem et al., 2020) selon le type de BEP. Ainsi, aucune nuance ne peut être apportée et les recherches futures gagneraient à intégrer cette variable. De même, utiliser une échelle de mesure du SAE en lien avec les pratiques inclusives (par ex., *Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale* ; Sharma et al., 2012) permettrait d'obtenir des résultats plus précis, notamment concernant le SAE à l'égard des pratiques collaboratives et les relations avec les pratiques dites inclusives mises en œuvre en classe (Sharma et Sokal, 2016 ; Sharma et al., 2021 ; Wilson et al., 2020).

Le soutien de la hiérarchie et l'adhésion à la politique d'intégration de l'établissement influençant les attitudes (Boyle et al., 2020), une future étude pourrait inclure l'établissement scolaire dans lequel les enseignant-e-s exercent afin de comparer les résultats. En effet, si le Concept 360° s'adresse à tous les établissements scolaires du canton de Vaud, chacun est amené à élaborer son propre concept sur la base d'un cadre de référence commun (DFJC, 2019). À l'heure où les politiques éducatives sont en évolution, une étude prenant en compte la diversité des établissements de la scolarité obligatoire et les caractéristiques liées à l'environnement permettrait de mieux comprendre les attitudes des enseignant-e-s et d'en relever les variables d'influence.

Enfin, une étude associant les attitudes et le SAE du corps enseignant aux observations des pratiques d'enseignement favorisant l'intégration des élèves ayant des BEP en classe (voir notamment Sharma et Sokal, 2016) permettrait de mieux saisir leur rôle dans la mise en œuvre d'une école à visée inclusive.

## 7. Conclusion

Les résultats de cette étude rejoignent ceux de Daepfen Benghali et al. (2023) et Saloviita (2022). Malgré la progression de l'éducation inclusive, ils suggèrent que le chemin reste long à parcourir avant qu'elle ne soit pleinement adoptée et que tou-te-s les enseignant-e-s en appliquent les pratiques (Lindner et al., 2023). Des attitudes peu favorables à l'égard de l'école à visée inclusive représentent un obstacle à son implémentation (Boyle et al., 2020). Nos résultats invitent donc à poursuivre le soin apporté à l'accompagnement du corps enseignant dans sa mise en œuvre concrète. En raison de la perception des enseignant-e-s de n'être pas suffisamment formé-e-s à l'intégration des élèves ayant des BEP (sans pour autant qu'ils-elles ne s'engagent aisément en formation continue) et de mesures d'aide tardant à être octroyées voire étant insuffisantes (Daepfen Benghali et al., 2023), les politiques éducatives se doivent de (re)penser l'allocation des ressources ainsi que la formation initiale et continue (Fortier et al., 2018 ; Subban et al., 2021). En effet, la formation actuelle maintiendrait encore, voire renforcerait, des représentations prototypiques du handicap inscrites dans une perspective biomédicale, ce qui ne contribue pas à diminuer les appréhensions des futur-e-s enseignant-e-s à l'égard de certains handicaps et de l'intégration scolaire plus généralement (Fortier et al., 2018). Ainsi, la formation des enseignant-e-s devrait mettre davantage l'accent sur les besoins spécifiques des élèves (plutôt que sur les types de troubles et handicaps), le sens et les raisons d'une école inclusive et les pistes de mise en œuvre dans une visée environnementale (par ex. modèle social du handicap). Elle devrait aussi tenir compte de leurs préoccupations et contextes spécifiques (Lindner et al., 2023 ; Sharma et al., 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). Les opportunités de formation leur permettraient ainsi de développer des compétences en matière de pratiques inclusives, afin de surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage (Fortier et al., 2018) et d'inclure les stratégies d'aménagement et d'adaptation de l'enseignement aux élèves ayant des BEP. En effet, ce serait l'efficacité de l'enseignement plutôt que le placement en tant que tel qui permettrait à tou-te-s les élèves d'avoir les meilleures chances d'apprendre, quelle que soit la diversité de leurs besoins éducatifs (Jordan, 2018). De telles opportunités de développement professionnel, couplées à des expériences actives de réussite et des expériences vicariantes (par ex., modélage dans le cadre de pratiques collaboratives ou de formation par alternance), permettraient de renforcer leur SAE et, par extension, leurs attitudes et leur engagement à l'égard de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Fortier et al., 2018 ; Lindner et al., 2023 ; Sharma et al., 2021 ; Subban et al., 2021 ; Van Mieghem et al., 2020). En outre, l'utilisation d'outils mesurant l'intention des enseignant-e-s de recourir à des pratiques inclusives (par ex., *Inclusive Practices Scale* ; Sharma et al., 2021), donnerait l'opportunité aux formateur-trice-s d'enseignant-e-s et aux départements d'éducation de déterminer l'efficacité des programmes de formation initiale et continue, voire de déterminer les domaines dans lesquels il s'agirait d'investir davantage de contenu et ressources pour préparer les enseignant-e-s. Enfin, il s'avère que le soutien procuré par les directions et les pratiques collaboratives favoriserait autant les attitudes que le SAE (Fortier et al., 2018 ; Sharma et al., 2018). En matière de soutien ou ressources, diminuer le nombre d'intervenant-e-s par classe permettrait aux enseignant-e-s de se réappropriier les compétences propres à l'accompagnement de tou-te-s leurs élèves et d'éviter les phénomènes de délégitimation. Les croyances sur les caractéristiques d'apprentissage des élèves et sur la responsabilité de l'enseignement aux élèves ayant des BEP sont à la source des différences de points de vue des enseignant-e-s sur l'inclusion scolaire et la qualité de l'enseignement prodigué (Jordan, 2018). Ainsi, les mesures indirectes (par ex., consultation collaborative) et la régionalisation des mesures de soutien sont des pistes qui permettent d'envisager une répartition des ressources plus efficiente. L'enjeu actuel semblerait être celui de sortir le personnel enseignant du paradoxe de l'aide, en lui redonnant le sentiment d'efficacité à enseigner à tou-te-s les élèves.

## Bibliographie

- Ainscow, M., Booth, T., et Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Benoit, V., & Valls, M. (2018). Mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire : qualités psychométriques de la version française de l'échelle Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) : Opinions relatives à l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (ORI-f). *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 1-29. <https://doi.org/10.7202/1065163ar>
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. Dans G. Pelgrims, T. Assude, et J.-M. Perez (dir.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 21-39). Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Boyle, C., Anderson, J., et Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. Dans C. Boyle, J. Anderson, A. Page, et S. Mavropoulou (dir.), *Inclusive education: Global issues and controversies* (p. 127-146). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004431171\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004431171_008)
- Bula, A., Deppierraz, R., Ehberhard, J., et Ouevray, S. (2020). *Statistiques de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2018/19*. Office fédéral de la statistique. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/14776869/master>

- Convention relative aux droits des personnes handicapées, 13 décembre 2006, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>
- Département vaudois de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (2019). *Concept 360. Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Canton de Vaud. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/concept360/Concept\\_360.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf)
- Daepfen Benghali, K., Ntamakiliro, L., et Vuilleumier, P. (2023). *Restitution des résultats du QUESTIONNAIRE 360° sur l'école inclusive, une enquête menée auprès des directions d'établissements de l'école obligatoire vaudoise*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications\\_99-ajd/Restitution\\_des\\_r%C3%A9sultats\\_du\\_questionnaire\\_360\\_-\\_printemps\\_2023.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/Restitution_des_r%C3%A9sultats_du_questionnaire_360_-_printemps_2023.pdf)
- Eagly, A. H., et Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Finkelstein, S., Sharma, U., et Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (2005). Inclusive Practice: What, Why and How. Dans K. Topping et S. Maloney (dir.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (p. 29-30). RoutledgeFortier, M. P., Noël, I., Ramel, S., et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39. <https://www.jstor.org/stable/41200478>
- 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, Article 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Jordan, A. (2018). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International*, 28(3), 10-27. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7769>
- Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., et Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the link with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Kast, J., Lindner, K. T., Gutschik, A., et Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114-126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Kim, L. E., et Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661-1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>
- Klassen, R. M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., et Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kline, R. B. (2015). *Principles et Practice of Structural Equation Modeling* (4<sup>e</sup> éd.). Guilford Press.
- Letzel, V., Pozas, M., et Schneider, C. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159-170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Letzel-Alt, V., Pozas, M., Schwab, S., Schneider, C., Lindner, K. T., Dias, P., et Cadime, I. (2022). Exploring inclusive education in times of COVID-19: An international comparison of German, Austrian and Portuguese teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.969737>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emará, M., et Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Loi cantonale vaudoise du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (= LEO/VD ; BLV 400.02, état le 1<sup>er</sup> août 2013).
- Loi cantonale vaudoise du 1<sup>er</sup> septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée (=LPS/VD ; BLV 417.31, état le 1<sup>er</sup> mars 2022)
- 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>
- Parisi, F., et Suchaut, B. (2019). *La scolarisation des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée : Description et analyse au sein des établissements pilotes vaudois*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications\\_99-ajd/175\\_rapport\\_ursp\\_2019.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/175_rapport_ursp_2019.pdf)
- Salovainen, H., Malinen, O.-P., et Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Saloviita, T. (2022). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- San Martín, C., Chenda, R., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., et Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- 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 and Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Sermier Dessemontet, R., 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*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- 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., Loreman, T., et Forlin, C. (2012). 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 Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sharma, U., 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>
- Skaalvik, E. M., et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- van Steen, T., et Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Subban, P., Round, P., et Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348-361. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/003465430680022>
- Tschannen-Moran, M., et Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Valls, M., & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Valls, M., Bonvin, P., & Benoit, V. (2020). Psychometric properties of the French version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12f). *European Review of Applied Psychology*, 70(3), 100551. <http://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100551>
- Valls, M., & Tardif, E. (sous presse). Étude exploratoire de profils d'enseignants à risque de burnout : association avec les processus de coping et le sentiment d'auto-efficacité. *Psychologie française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2023.10.002>
- Van Mieghem, A., Struyf, E., et Verschuere, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Warnes, E., Done, E.-J., et Knowler, H. (2022). Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 31-43. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12525>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., et Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Wray, E., Sharma, U., et Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yada, A., Leskinen, M., Salovainen, H., et Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

**Mots-clés :** Intégration/inclusion scolaire ; attitudes ; enseignant-e-s ; Concept 360° ; sentiment d'auto-efficacité



## Entwicklung der Einstellungen der Waadtländer Lehrpersonen zur schulischen Integration und ihres Selbstwirksamkeitsgefühls zwischen 2016 und 2022

### Zusammenfassung

In der vorliegenden Querschnittsstudie werden Einstellungen von Waadtländer Lehrpersonen zur schulischen Integration sowie deren Selbstwirksamkeitsgefühl vor und nach der Inkraftsetzung des Gesetzes über die Sonderpädagogik und der Einführung des 360°-Konzepts im Jahr 2019 untersucht. Die 2022 gemessenen Einstellungen und das Selbstwirksamkeitsgefühl von 167 Lehrpersonen werden mit Daten von 306 Lehrpersonen von 2016 verglichen. Die Einstellungen der Lehrpersonen im Jahr 2022 sind signifikant weniger positiv als im Jahr 2016. Auf Sekundarstufe I ist zudem ein tendenzieller Rückgang des Selbstwirksamkeitsgefühls festzustellen. Basierend auf diesen Resultaten wird präsentiert, wie (zukünftige) Lehrpersonen bei der Umsetzung der inklusiv ausgerichteten Schule unterstützt werden können.

**Schlagworte:** Schulische Integration/Inklusion; Einstellungen; Lehrpersonen; Konzept 360°; Selbstwirksamkeitsgefühl

## Evoluzione degli atteggiamenti degli insegnanti vodesi nei confronti dell'integrazione scolastica e del loro senso di autoefficacia tra il 2016 e il 2022

### Riassunto

Questo studio trasversale esamina i cambiamenti negli atteggiamenti degli o delle insegnanti verso l'educazione inclusiva e nel loro senso di autoefficacia prima e dopo l'entrata in vigore della legge sull'educazione ai bisogni speciali e l'introduzione del concetto di 360° nel 2019. Gli atteggiamenti e i sentimenti di autoefficacia misurati nel 2022 tra 167 insegnanti sono stati confrontati con i dati raccolti da 306 insegnanti nel 2016. I risultati indicano che gli atteggiamenti degli o delle insegnanti sono meno positivi nel 2022 rispetto al 2016 e che il loro senso di autoefficacia è più basso, in particolare al livello secondario I. Questi risultati forniscono spunti di riflessione su come sostenere i (futuri) insegnanti nell'implementazione della scuola inclusiva.

**Parole chiave:** Integrazione/inclusione scolastica; atteggiamenti; insegnanti; concetto 360; senso di autoefficacia

## Trends in teachers' attitudes towards inclusive education in the canton of Vaud and their sense of self-efficacy between 2016 and 2022

### Summary

This cross-sectional study's aim is to examine changes in the attitudes of teachers in the canton of Vaud (Switzerland) towards inclusive education and in their sense of self-efficacy (SSE), before and after the entry into force of the law on special education and the introduction of the 360° concept in 2019. Attitudes and SSE measured among 167 teachers in 2022 were compared with data collected from 306 teachers in 2016. The results indicate that teachers' attitudes are less positive in 2022 than in 2016 and that their level of SSE is lower, particularly in secondary education. These results provide food for thought on how to support (future) teachers in implementing inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education; attitudes; teachers; 360° Concept; sense of self-efficacy

**Valérie Benoit** est professeure associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, dans l'Unité d'enseignement et de recherche de Pédagogie Spécialisée. Elle a mené sa thèse sur le thème des attitudes des enseignant-e-s à l'égard de l'intégration scolaire. Ses champs actuels de recherche portent notamment sur l'environnement socioéducatif et la sanction éducative au secondaire I, ainsi que sur la perception d'efficacité collective des enseignant-e-s.

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : [valerie.benoit@hepl.ch](mailto:valerie.benoit@hepl.ch)

**Tiffanie Röthlisberger** est enseignante spécialisée dans un établissement ordinaire primaire et secondaire vaudois.

Établissement primaire et secondaire d'Aigle, Chemin de la Planchette 18, CH-1860 Aigle

E-mail : [tiffanie.roethlisberger@edu-vd.ch](mailto:tiffanie.roethlisberger@edu-vd.ch)

**Frédéric Marteau** est enseignant spécialisé dans un établissement ordinaire primaire et secondaire vaudois.

Établissement secondaire de Léon-Michaud, Rue Léon-Michaud 3, CH-1400 Yverdon-les-Bains

E-mail : [frederic.marteau@edu-vd.ch](mailto:frederic.marteau@edu-vd.ch)

**Marjorie Valls** est professeure associée à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, dans l'Unité d'enseignement et de Recherche Développement de l'enfant à l'adulte. Elle a collaboré à un projet du FNS portant sur la collaboration entre enseignant-e-s titulaires et spécialisé-e-s en contexte d'intégration scolaire. Ses champs actuels de recherche portent notamment sur les liens entre coping, sentiment d'auto-efficacité et burnout chez les enseignant-e-s.

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : [marjorie.valls@hepl.ch](mailto:marjorie.valls@hepl.ch)