

MEMOIRE

Année Universitaire 2018 - 2019

**Les effets de l'inclusion des élèves
handicapés sur les représentations des
élèves ordinaires**

Lucie SELLIER

Master MEEF EE

Directeur de mémoire : Hugo DUPONT

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à l'écriture de ce mémoire.

Je tiens à remercier en premier lieu Mr Hugo DUPONT pour ses conseils, nos échanges intéressés et intéressants sur la question du handicap, ainsi que Mr Etienne DOUAT.

Merci à Axelle et les professeurs du Collège R. qui m'ont accueillie à bras ouverts.

Je remercie les élèves pour leur accueil et leur contribution aux questionnaires.

Merci à ma sœur Marion pour sa relecture et son expertise, ainsi que Ludivine pour sa relecture.

Merci à ma famille de m'avoir soutenue et encouragée dans ce projet...

Je dédie ce mémoire à ma fille et à mon conjoint qui ont été témoins de ces deux années de travail intense et qui ont été mon moteur...

TABLE DES MATIERES

Introduction

Introduction.....	1
CHAPITRE 1 : Revue de littérature.....	6
I - Handicap et école	6
1 - Qu'est-ce que le handicap ?	6
<i>a - Etymologie</i>	6
<i>b - D'un point de vue législatif</i>	7
2 - De l'intégration à l'inclusion ?	7
<i>a - L'intégration : une notionnée en Grande Bretagne</i>	7
<i>b - L'inclusion</i>	7
<i>c - Intégration ou inclusion ?</i>	9
II - Relations entre élèves	10
1 - L'école, un espace de socialisation.....	10
2 - Rôle des élèves ordinaires.....	10
III - Les représentations sociales	13
1 - La représentation sociale : un concept	13
<i>a - Définition</i>	13
<i>b - L'étude des représentations comporte des limites</i>	13
2 - La représentation sociale du handicap	14
<i>a - Définition</i>	14
<i>b - Handicap et visibilité</i>	14
<i>c - Handicap et contact</i>	14
CHAPITRE 2 : Contours méthodologiques.....	17
I - Contexte de recherche et hypothèses	17
1 - Choix du sujet	17
2 - Problématique.....	17
3 - Hypothèses	18
II - Modalités de recherche	18
1 - Public	18
2 - Outils	19
3 - Protocole de passation.....	20

CHAPITRE 3 : Résultats et analyse	21
I - Les représentations des élèves ordinaires	21
1 - Le physique, un attribut majeur	23
2 - Handicap et visibilité	23
<i>a - L'Histoire d'Alice</i>	23
<i>b - La visibilité, un facteur déterminant</i>	23
<i>c - Limites</i>	23
3 - La difficulté scolaire comme motif d'appartenance au dispositif ULIS	26
II - L'effet contact : un bénéfice ?	29
1 - Evolutions	29
<i>a - Une augmentation du nombre de réponses</i>	29
<i>b - La différence dans les classes inclusives</i>	29
<i>c - Une évolution de la définition du handicap</i>	30
<i>d - Vers une diminution de la différence</i>	30
2 - Une attitude bienveillante.....	31
<i>a - L'accueil d'un nouvel élève handicapé</i>	31
<i>b - Limites de l'analyse</i>	31
3 - Un avantage.....	32
III - Réflexions	33
1 - La personnification du dispositif	33
2 - Informer est-ce stigmatiser ?	35
3 - Limites et perspectives.....	36
Conclusion	38
Bibliographie	40
Annexe 1	43
Annexe 2.....	44
Annexe 3.....	45
Annexe 4.....	46
Annexe 5.....	55
Annexe 6.....	59
Résumé	67

Introduction

Depuis quelques années, une volonté politique marquée par la multitude de textes législatifs cherche à rendre légitime l'intégration des personnes en situation de handicap dans la société. La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit la notion de handicap et reconnaît l'existence de besoins et donc de moyens de compenser ce handicap dans un environnement donné. On est désormais considéré comme handicapé lorsqu'on ne peut participer à notre environnement comme les autres.

Nous avons assisté à une évolution du mode de scolarisation (ségrégatif, intégratif à inclusif) grâce à quelques grands textes fondateurs, mais c'est le droit fondamental d'accès à l'éducation qui légitime la scolarisation des élèves en situation de handicap à l'échelle internationale. En 1949, la déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen a initié ce droit qui a ensuite été perpétré par la Convention des Nations Unies pour les Droits de l'Enfant de 1989 stipulant que « tout enfant a droit à une éducation de qualité ». Enfin, ce droit à l'éducation sera fixé comme un droit tout au long de la vie par l'UNESCO un an plus tard lors de la Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous, puis à Salamanque en 1994 et enfin à Madrid en 2002.

Appliquée dans le milieu scolaire, la loi de 2005 préconise en priorité la scolarisation en milieu ordinaire des enfants à besoins éducatifs particuliers et parmi eux, ceux porteurs de handicap. Cette loi est une nouvelle manière de s'attacher à la question du handicap en cherchant à effacer son image négative en prônant des attitudes favorables et non discriminatoires ainsi que des valeurs de respect et de tolérance vis-à-vis des différences individuelles, et ce, dans le but de favoriser le « vivre ensemble ».

Pour aller plus loin et améliorer encore les conditions d'accès à l'enseignement des élèves en situation de handicap, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, du 8 juillet 2013, pose les fondements de l'école inclusive (*« Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »* - Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République). L'inclusion implique *« l'exigence faite au système éducatif d'assurer la*

réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire » (Ebersold, S., 2009, p.79).

Nombre d'études se sont attachées à analyser les effets de l'intégration et de l'inclusion scolaire depuis un certain nombre d'années. De manière générale, les recherches ont montré que l'intégration en milieu ordinaire avait des effets positifs sur l'engagement des élèves en situation de handicap dans leurs apprentissages, dans la réussite et le progrès scolaire (Rousseau, N., 2015). On note également que la dimension sociale de l'intégration scolaire en milieu ordinaire demeure importante car elle favorise les interactions sociales et le développement de certaines habiletés sociales.

En effet, la question de la réussite d'un dispositif inclusif ne peut se mesurer que par des critères objectifs tels que l'accessibilité à un dispositif ou à une institution, le nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire ou encore l'acquisition de compétences. Plus précisément, selon Warnock (cité par Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. & de Leonardis, M., 2016, p.232) « *si l'inclusion physique semble plus ou moins applicable, une réelle inclusion n'est pas assurée pour autant* ». Certains élèves se retrouvent dans ce que Pierre Bourdieu nomme une forme « d'exclusion de l'intérieur » et certaines attitudes et catégorisations peuvent conduire à davantage de stigmatisation. Il semble donc nécessaire de prendre en compte des critères plus subjectifs tels que le sentiment d'appartenance, l'estime de soi et les interactions sociales au sein de l'école pour évaluer la réussite du processus inclusif.

Des théories s'opposent quant au mode d'inclusion comme facteur de variation de l'estime de soi. Des recherches menées en 2000 par Ninot, Bilard, Delignières et Soktolowski (Cités par Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A & de Leonardis M., 2016, p.342) démontrent que l'estime de soi serait plus développée et plus forte chez les élèves scolarisés en milieu spécialisé et évoluerait positivement avec l'âge. C'est également la théorie avancée par Poussin et Sordes-Ader en 2005 dans une étude portant sur des jeunes atteints de surdité congénitale. Appartenir à une classe composée d'élèves ayant les mêmes caractéristiques favoriserait le développement d'un sentiment d'appartenance et d'identification.

À l'inverse, d'autres recherches démontrent que les élèves scolarisés en milieu spécialisé ont une estime de soi moins élevée que ceux scolarisés en milieu ordinaire (Leonova et Grilo, 2000, cités par Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A & de

Leonardis, M., 2016, p.342). Enfin, il est démontré que les garçons (en situation de handicap ou non) ont une estime de soi plus élevée que les filles, quel que soit le mode d'inclusion (individuelle ou collective). Pour Caroline Desombre (2009), l'estime de soi des élèves en situation de handicap n'est pas forcément « dégradée » mais peut être un facteur à prendre en compte dans le processus intégratif dans la mesure où les stéréotypes sont une des composantes de l'estime de soi et donc de stratégies pour lutter contre une identité sociale négative.

Alors que la recherche montre que l'inclusion en milieu ordinaire a des effets (positifs et négatifs) sur l'estime de soi pour les élèves en situation de handicap, un certain nombre d'études et de textes officiels soulignent les bienfaits de l'interaction des élèves en situation de handicap avec les élèves dits ordinaires¹ (amélioration de leurs habiletés sociales, de leur communication et de leur jugement moral).

D'autre part, des études portant sur les effets de la visibilité du handicap ont été menées à plusieurs reprises (Louvet, E. & Rohmer, O., 2000 et Delouée & Légal, 2008, cités par Jodelet, D., 2003). Pour certains auteurs (Wisely & Morgan ; Furnham & Gibbs cités par Cité dans Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T., 2011) la visibilité du handicap serait un facteur d'attitudes positives de la part des personnes ordinaires alors que d'autres soulignent le fait que les attitudes négatives se portent davantage sur les personnes en situation de handicap (Le Breton, Dengerink et Porter, cités dans Cité dans Harma, Gombert, Roussey et Arciszewski, 2012). Il s'avère que les comportements sont influencés par divers facteurs dont la visibilité du handicap et le contact. Certains auteurs démontrent que les contacts réguliers avec des élèves en situation de handicap ont des effets positifs sur les représentations sur les élèves ordinaires (Allport, cité dans Louvet, E., & Rohmer, O., 2000 et dans Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T., 2011) et ce quel que soit le type de handicap. D'autres mettent en avant l'idée que les comportements les plus favorables sont ceux qui n'ont eu aucun contact scolaire avec des élèves handicapés. Enfin certaines études ne montrent aucune différence entre les attitudes des élèves inscrits ou non dans un dispositif intégratif.

Sur la question de la nature du handicap comme facteur de représentation sociale, les attitudes favorables seraient davantage portées vers *les élèves avec un handicap physique qu'intellectuel*. Cela s'explique par le fait que la compensation matérielle ou l'appareillage

¹ Nous utiliserons cette terminologie proposée par J. Zaffran dans *Quelle école pour les élèves handicapés ?* » pour différencier les élèves handicapés des élèves non handicapés tout au long de ce mémoire.

spécifique rend le handicap plus visible. C'est ce que Goffman (1975) nomme la théorie du stigmate, un symbole visible de la déficience.

S'il y a nécessité de prendre en compte les facteurs contacts et visibilité du handicap, s'intéresser aux attitudes développées à l'égard des élèves en situation de handicap implique alors de comprendre la représentation sociale du handicap que possèdent les élèves « ordinaires » (Zaffran). La loi de 2005 tend à faire évoluer le handicap comme représentation déficitaire fondée sur la différence à une prise en compte de l'individu dans son ensemble. De ce fait, l'intégration scolaire est-elle aujourd'hui un moyen pour les élèves de changer le regard sur la personne handicapée et ainsi modifier son comportement ? J. Zaffran met en alerte sur le fait que les représentations des élèves dit ordinaires peuvent constituer un frein à l'intégration scolaire.

L'inclusion scolaire incarne la volonté de permettre aux élèves en situation de handicap de devenir des membres à part entière de l'école et de s'inscrire dans citoyenneté participative commune à tous les élèves. Mais cette participation, au-delà des efforts institutionnels ou politiques, repose sur la manière dont les acteurs et notamment les élèves eux-mêmes, donnent forme à ce processus. Mon étude portera sur les représentations que les élèves dits ordinaires se font du handicap, de leurs évolutions dans le temps et sur les stéréotypes liés au handicap. Est-ce que le fait de côtoyer des élèves en situation de handicap dans le cadre scolaire peut modifier les représentations et par là même leurs attitudes et leurs interactions (verbales et physiques) ? Après l'intérêt de la science et des politiques pour la question des bienfaits de l'inclusion pour les élèves en situation de handicap il s'agira finalement de tenter de répondre à la question suivante : quels sont les effets de l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap pour les élèves ordinaires ?

Pour cela je fais plusieurs hypothèses :

- les représentations des élèves des classes incluant un ou des élève(s) en situation de handicap (cognitifs) sont différentes de celles n'en accueillant pas,
- le fait d'avoir ou non côtoyé des personnes en situation de handicap dans sa classe ou dans son entourage influe la représentation sociale du handicap et les comportements des élèves ordinaires.
- la parole et le regard que portent les adultes sur le handicap ont un impact sur les attitudes physiques et verbales des élèves dits ordinaires et rend le dispositif ULIS stigmatisant.

Pour mener à bien cette recherche, je choisis donc de procéder à des temps d'observation participante en m'immergeant dans les espaces de vie quotidienne. Des entretiens formels et des conversations informelles avec les professeurs et les élèves me permettront d'enrichir mon observation. Un questionnaire destiné aux élèves sera proposé à des classes de 6ème accueillant des élèves en situation de handicap appartenant au dispositif ULIS² et des classes n'en accueillant pas afin de répondre à la première et à la seconde hypothèse. Ce questionnaire sera proposé à 2 reprises aux élèves pour tenter de percevoir les éventuels changements de comportements après 3 mois de scolarisation mutuelle.

² ULIS : Unité Localisée pour l'inclusion scolaire

CHAPITRE 1 : Revue de littérature

I - Handicap et école

1 - Qu'est-ce que le handicap ?

a - Etymologie

Le mot handicap émane d'un terme anglais : « hand in cap », qui signifie « main dans le chapeau » et provient d'un jeu d'échanges d'objets personnels qui se pratiquait en Grande Bretagne au 16ème siècle. Le handicap traduisait la situation négative, défavorable, de celui qui avait tiré un mauvais lot. Ce terme fut ensuite utilisé dans certains sports, notamment dans les courses hippiques où des handicaps sont attribués aux chevaux (selon le poids du cheval, selon le poids du jockey qui le monte, selon le sexe du cheval, etc.), dans les représentations artistiques (peinture de personnes de petite taille, parades de cirque, etc.), puis dans la société (invalides de guerre, trisomie, etc.).

Le handicap a toujours été synonyme d'exclusion, d'incapacité, d'infirmité ou de désordre dans notre société.

Dans l'antiquité, le handicap est synonyme d'exclusion. Certains enfants (nés avec des malformations par exemple) sont tués dès la naissance car considérés comme impurs ou victimes de malédiction. Au moyen âge, des hospices sont créés pour accueillir les infirmes et autres exclus de la société et répondre ainsi au souci de différence qui suscite la peur. Puis vient le temps du siècle des lumières qui prône la science (la médecine) et l'humanisme. De nouveaux courants de pensées sur le handicap vont émerger et impulser une prise en charge du handicap dans notre société contemporaine. La législation a commencé à prendre en compte ceux qui étaient considérés comme infirmes et exclus de la société à partir de la moitié du 20è siècle alors que par le même temps des associations pour la défense des personnes handicapées voient le jour.

b - D'un point de vue législatif

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit la notion de handicap de la manière suivante : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». La loi reconnaît donc 6 types de handicaps.

On est considéré comme handicapé lorsqu'on ne peut participer à notre environnement comme les autres. Ce n'est plus l'individu qui présente des difficultés (cognitives, motrices ou sensorielles) mais l'environnement dans lequel on se situe qui n'est pas adapté. On parle désormais de personne en « situation de handicap » et d'« accessibilité ». On reconnaît donc des besoins et on donne les moyens de compenser ce handicap dans un environnement donné.

2 - De l'intégration à l'inclusion ?

a - L'intégration : une notion née en Grande Bretagne

Autrefois, l'échec scolaire ou le handicap était expliqués par des caractéristiques individuelles de l'élève (l'hérédité par exemple). Or depuis les années 70, on cherche davantage à comprendre la place de divers facteurs jusque-là négligés : la dimension sociale, affective, relationnelle et pédagogique. Le Mouvement d'intégration est né en Angleterre et aborde le concept du handicap en terme d'égalité des chances. Appelée « mainstreaming », il a pour objectif l'intégration en milieu ordinaire et fait contraste à l'idée de solutions spécifiques réservées à certaines catégories de personnes quel que soit le domaine (emploi, éducation...). Dans le domaine éducatif, il s'articule autour de la création de structures et dispositifs tel que la classe ressource et de nouvelles fonctions (accompagnateurs, traducteurs...). L'intégration se définit par un « processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation ». (Rapport COPEX)³

³ cité dans P. Trembay, Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques, 2012, De Boeck, Paris

Alors que les mentalités évoluent vers un système plus intégrant, des limites subsistent au système. L'intégration apparaît davantage comme un privilège qu'un droit puisque l'enfant doit répondre à certains critères pour être « intégrable ». De plus, l'école ordinaire est encore peu préparée à l'intégration à ce moment-là. Les structures apparaissent comme « des structures de désintégration des élèves des classes ordinaires et seraient nouvelles formules d'exclusion scolaire » (pour une école qui ne peut/veut faire face aux difficultés de ces élèves) et l'intégration légitime finalement la ségrégation (SkrticT., 1991, cité dans Tremblay, Ph., 2012). Chapman (1988) se pose quant à lui la question de l'école comme décharge de l'enseignement spécialisé (op.cit). À ce titre, « il ne suffit donc pas de « mettre dedans » mais bien de signifier à chacun sa singularité et la possibilité de jouir de l'ensemble des biens sociaux, appartenant au patrimoine de chacun » (Gardou, Ch., 2012).

L'intégration scolaire doit permettre à l'enfant handicapé de s'intégrer au milieu de vie ordinaire et de bénéficier d'une scolarisation optimale pour se préparer à la vie d'adulte pour à terme trouver sa place dans la société et dans le monde du travail (Zaffran, J., 2007, p.46), ce à quoi s'attache la loi de 2005. Cette scolarité en milieu ordinaire favorise les échanges, les rencontres, une identité sociale et une valorisation de l'estime de soi, que Goffman (1978) nomme les « contacts mixtes » (rencontre entre normaux et anormaux).

b - L'inclusion

L'inclusion scolaire apparaît en Grande Bretagne au milieu années 80 sous l'impulsion de parents et de chercheurs devant les lacunes de l'intégration scolaire. Est alors créé le REI (Regular Education Initiative) qui propose l'intégration pédagogique à temps plein des élèves à difficultés légères. On se concentre davantage sur les qualités de l'éducation plutôt que sur les déficits de capacités des élèves. C'est donc désormais au système de s'adapter à l'élève et l'école inclusive doit être selon S. Thomazet (2008 – cité dans Hugo Dupont (2015), « La loi de 2005 et l'accessibilité scolaire : une certaine ambiguïté », in.J.Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap*, PUG, pp.235 à 248) une « école de quartier, un lieu d'enseignement pour tous qui doit répondre aux besoins de tous et doit trouver solutions pour scolariser tous les élèves de la manière la plus ordinaire ».

L'inclusion se définit comme un processus incitant une modification des façons de penser et d'agir de manière collaborative. « Les écoles ordinaires se doivent dès lors d'être

bâties pour tenir compte de tous les besoins des élèves, c'est-à-dire devenir inclusive ». Elle est définie comme un tout où chacun est inclus dès le départ (P. Tremblay, 2012).

Selon C. Gardou, l'inclusion scolaire est « l'acceptation des principes, tout d'abord, qui amène à passer d'une école dont on pense qu'elle se mérite comme à une école de droit pour tous » (cité par Ventoso-Y-Font, A. et Fumey, J., 2016)

Alors que le Gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21^{ème} siècle, la loi sur la Refondation de l'école (2013) consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Elle souligne le fait que le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental et qu'elle doit donc concerner tout le monde « sans aucune distinction ». Comme le souligne J. Zaffran (2007) « Il y a un intérêt majeur à différencier les politiques anciennes d'éducation spécialisée d'une politique d'inclusion conçue comme une rupture avec le passé. Toutefois il n'est pas certain que ce changement sémantique puisse modifier les pratiques [...] ».

c - Intégration ou inclusion ?

La différenciation entre les termes d'intégration et d'inclusion est relativement difficile à faire. L'intégration comme l'inclusion supposent des mesures pédagogiques et administratives permettant de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves au sein d'une classe ordinaire. L'inclusion suppose néanmoins un changement des pratiques de tous les acteurs afin que l'élève en situation de handicap ne soit pas perçu comme un simple visiteur mais comme un membre à part entière de la communauté scolaire et du groupe classe. Cela suppose une prise en compte des besoins de l'élève, de sa spécificité, de la formation et de l'adhésion de tous les acteurs. L'inclusion ne serait-elle pas finalement une réelle réciprocité des relations, une réelle place tenue parmi les pairs sans avoir le statut d'handicapé ?

On pourrait se poser la question de la réussite du processus inclusif par le fait que les élèves ne dépendent plus d'un dispositif ou d'un milieu spécialisé. Il semblerait que bien des initiatives tendent vers une l'inclusion mais qu'elle ne soit pas totale.

À intégration ou inclusion, je serai tentée de répondre : vivre ou exister, nécessité ou sentiment ? Vivre renvoie aux besoins biologiques et ici à la nécessité de scolarisation. Exister renvoie à un sentiment qui repose sur la prise en compte des besoins et des désirs. Il est

déterminé par les relations à soi et aux autres, le besoin de reconnaissance par les proches, les amis et donc de la possibilité de devenir membre d'un groupe comme la classe, l'école ou le groupe de pairs (ici par le principe inclusif).

II - Relations entre élèves

1 - L'école, un espace de socialisation

L'école est un espace de socialisation à 2 dimensions : verticale, construite par la relation à l'autorité et aux apprentissages, et horizontale, qui se forge par les relations aux autres pour contribuer à la construction de soi. La cour de récréation et les salles de classe sont des lieux privilégiés pour apprendre de manière informelle et construire son rapport aux autres. Notre construction se fonde sur une permanente évaluation de soi et de l'autre, et particulièrement à l'adolescence où des jeux de comparaison sociale s'opèrent. Or ces modes opératoires nous sont favorables tant qu'ils ne conduisent pas au renforcement des différences stigmatisantes ou des attitudes discriminatoires.

Le rôle des pairs est important, notamment à travers la relation qu'ils entretiennent avec leurs camarades et leurs professeurs. Les élèves peuvent, par exemple, être envieux ou jaloux de la relation que les élèves en situation de handicap peuvent entretenir avec les professeurs, et le font constater en se moquant et en faisant des remarques. Pour éviter les situations de rejets les élèves en situation de handicap peuvent avoir tendance à imiter le comportement des élèves « ordinaires ». Or, le regard et les comportements entre pairs peuvent impacter l'estime de soi.

2 - Rôle des élèves ordinaires

Dans son ouvrage « Quelle école pour les élèves handicapés ? » (2007), Joël Zaffran s'intéresse à la manière dont les élèves dits ordinaires attribuent un rôle social à leurs camarades handicapés. Il démontre à partir de plusieurs expériences qu'un statut particulier est donné aux élèves handicapés et que la préférence pour des pairs « semblables » de la part des élèves ordinaires existe. Les élèves handicapés sont plus isolés que les élèves « ordinaires » et le niveau d'agressivité (verbale et physique) des élèves « ordinaires » envers

les élèves en situation de handicap est plus fort qu'envers les élèves ordinaires. « *Les élèves ordinaires ont la capacité d'attribuer un rôle social à leur camarades handicapés, rôle que celui-ci peut endosser par la suite avec plus ou moins de facilité* » (Zaffran, J., 2007, p.84).

La rencontre entre un élève handicapé et un élève ordinaire (que Goffman nomme contact mixte) peut également s'avérer être une difficulté pour les personnes ordinaires qui ne savent pas systématiquement comment réagir. Le sentiment de malaise peut être partagé par les deux personnes.

Souvent le stigmate se répand et touche les gens qui entourent le stigmatisé. C'est pourquoi les adultes comme les élèves évitent ou mettent à mal les relations avec ces personnes.

Mais Goffman note parfois l'existence d'« initiés » (Goffman, E., 1975, p.41). Ce sont des « normaux » avec une situation particulière qui pénètrent et comprennent la vie des stigmatisés (soit par contact plus ou moins régulier avec une personne handicapée dans son entourage, soit par sensibilisation, soit par connaissance de la personne). Ils doivent alors prendre sur eux une partie de la déconsidération qui touche le stigmatisé qui leur est proche alors que l'effet groupe demeure parfois prédominant.

Selon le Rapport de l'IGEN sur l'Accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés (1999), « la fréquentation d'enfants "différents" favorise le développement de chaînes de solidarité ... »⁴. Zaffran conforte cette idée en indiquant que les élèves ordinaires doivent être des acteurs d'une citoyenneté qui renforce la tolérance et permet de gommer les préjugés. Les élèves dits ordinaires ont donc un rôle à jouer mais également des bénéfices à tirer de ces expériences inclusives en tant que citoyens de demain. « La notion d'inclusion s'organise autour d'une conception systémique de la société. Elle suppose une conception expérientielle de la citoyenneté situant l'appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels en jugeant que la scolarisation de tout élève à besoin particulier est profitable à tous » (Ebersold, S., 2009,p.72).

À l'école, la législation préconise pour les enfants handicapés (et plus largement pour les enfants à besoins particuliers) une scolarisation adaptée aux besoins de chacun grâce aux dispositifs permettant une scolarisation en milieu ordinaire. Cela améliore la pleine participation à la vie scolaire. « Ces unités favorisent l'établissement de liens de solidarité

⁴ Rapport de l'IGEN sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, p.24

entre l'ensemble des élèves d'une classe d'âge, grâce aux diverses formes de coopération, tant dans les activités d'enseignement que dans les temps de vie scolaire."⁵ L'objectif est donc de développer des attitudes d'altérité à travers le respect et la tolérance vis-à-vis des personnes handicapées et ainsi tenter de combattre les comportements discriminatoires.

La recherche scientifique et les politiques s'intéressent depuis quelques années à la question des bienfaits et des limites de l'inclusion des élèves handicapés en milieu ordinaire. On peut s'interroger à notre tour sur les effets de l'inclusion des élèves handicapés sur les élèves ordinaires en étudiant leurs représentations à partir des facteurs contact et visibilité.

Un certain nombre d'études faites en milieu scolaire ou en milieu professionnel montrent que les attitudes observées envers les personnes en situation de handicap sont différentes de celles envers les personnes ordinaires. C'est le cas par exemple de l'étude faite par K. Harna, A. Gombert, J-Yves Roussey et T. Arciszewski (Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens) en 2011. Ces comportements souvent discriminatoires reposent sur de fausses croyances (capacités ou incapacités), des préjugés (sentiments de gêne, de peur, d'insécurité...) et une grande méconnaissance.

Afin de mieux comprendre les processus psychosociaux qui sous-tendent les relations entre les élèves il me paraît important de mieux identifier les stéréotypes et représentations que les élèves ont du handicap. Il semble important de tenir compte de certaines caractéristiques telles que visibilité du handicap, la considération que l'élève handicapé a de lui (se considère t'il comme une personne handicapée ?). Pour mieux comprendre les attitudes et comportements élèves ordinaires à l'égard de leurs camarades en situation de handicap, je décide de les étudier de manière plus précise pour ne pas rester sur de simples intuitions guidées par le sens commun (Harna, K., Gombert, A., Marrone, T. & Vernay, F., 2016).

Néanmoins il convient de définir ce que sont les représentations sociales et plus précisément celles du handicap.

⁵ Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001 « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) »

III - Les représentations sociales

1 - La représentation sociale : un concept

a - Définition

La représentation est définie comme « perception, image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit le sujet » (Larousse).

Le concept de représentations sociales est né du concept sociologique de représentations collectives énoncé par Durkheim (« Ce que les représentations collectives traduisent c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent », 1895), théorisé par Moscovici en 1961 puis repris par de nombreux auteurs (Jodelet, D., 1989 ; Abric, J.C., 1994).

Les représentations sociales sont des constructions mentales déterminées par des structures à la fois psychiques et socio-culturelles et nous permettent de percevoir, de comprendre mais aussi d'interagir avec le monde qui nous entoure. « Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre ». (Jodelet, D., 1989, p.47)

Une représentation sociale intègre « l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994, p.12, cité dans *Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégien*). Structurellement, elle est constituée d'un noyau central assurant la cohérence, la signification et la stabilité de la représentation ainsi que d'éléments périphériques intégrant l'expérience et la réalité quotidienne des individus et protégeant ainsi le noyau central de toute transformation (Abric, 1976 ; Flament, 1994, cités Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T., 2011).

b - L'étude des représentations comporte des limites

Alain Giami nous questionne dans son article (1994) sur le « statut de l'objet représenté dans l'étude des représentations du handicap ». Cela interroge sur la notion de handicap considérée elle-même comme représentation d'un ensemble de phénomènes. « Peut-on traiter des représentations du handicap alors que le terme de handicap apparaît comme la représentation « floue » d'un ensemble de phénomènes dont l'histoire nous montre qu'ils ne relèvent pas exclusivement du champ de la santé ou de l'action sociale » ?

Altman (cité par Giami, A., 1994, p.38) attire l'attention sur le fait que l'utilisation de « labels » dans les recherches sur les attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap peuvent elles-mêmes induire des réponses stéréotypées qui ne seraient pas en mesure de mesurer l'attitude réelle. Il propose également de distinguer les « affections handicapantes » des « individus porteurs d'affections handicapantes » et de tenir compte des caractéristiques de ceux-ci en tant que groupe minoritaire. Altman agrandit le champ de sa définition en introduisant un certain nombre d'affections très différentes (sensorielles, motrices, esthétiques, physiques et même mentales et cognitives) sous la notion de handicap.

Ne serait-ce pas finalement déjà une manière de construire une représentation en définissant une personne handicapée comme ayant un handicap ?

2 - La représentation sociale du handicap

a - Définition

Morvan (cité par Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T., 2011, p.7) définit la représentation sociale du handicap comme un ensemble d'éléments objectifs (ce qui se voit, se nomme, se matérialise ou se diagnostique dans le handicap) et d'éléments subjectifs comme les émotions et sentiments qui ont tendance à être connotés négativement comme le malaise ou la peur. Il existe selon lui cinq catégories d'images qui constituent la représentation sociale des personnes handicapées :

- l'image sémiologique, qui définit le handicap en termes de manques et de pathologies,
- l'image secondaire, qui désigne les répercussions du handicap caractérisées par les aides techniques, humaines, physiques ou institutionnelles,

- l'image de l'enfance, qui quant à elle désigne les personnes handicapées comme de grands enfants, faisant référence à un manque d'autonomie légitimant leurs besoins d'aide voire d'assistance,
- l'image affective, qui porte sur les traits de personnalité attribués aux personnes handicapées (la volonté de s'adapter ; renfermement sur soi),
- l'image relationnelle, qui évoque les sentiments et émotions (affects) ressenties par les personnes handicapées chez celles qui ne le sont pas.

Les images sémiologiques et secondaires constituent une grande partie de la représentation sociale alors que les images affectives, relationnelles et enfantines en constituent une part minime.

b - Handicap et visibilité

Alors que nombreuses études ont souligné l'importance de la question de la visibilité du handicap sur les attitudes des personnes ordinaires dans les processus de stigmatisation et de participation sociale (Goffman, 1975 ; Louvet & Rohmer, 2000 ; Delouvée & Légal, 2008), le handicap mental constitue selon A. Giami (1994) la figure fondamentale du handicap et le stigmatise. Cela peut s'expliquer par le fait que ses symptômes, peu ou mal identifiés relèvent d'une déviance par rapport à la norme (culturelle et sociale). Son étude fait également apparaître le fauteuil roulant comme objet de représentation sociale du handicap car il renvoie à la déficience physique.

Goffman (1975) démontre, à partir de l'étude des interactions mixtes entre des personnes dites « stigmatisées » et d'autres dites « normales », qu'un individu qui pourrait se faire admettre dans un groupe mais qui possède une caractéristique qui s'impose à l'attention des personnes valides risque de les détourner de lui. Ce sont les personnes qui souffrent de handicap physique qui sont le plus du regard des autres car comme le démontrent Crocker et Major (Cités par Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T. 2011) dans leurs recherches, les individus qui ont la possibilité de cacher leurs stigmates s'adaptent mieux que ceux dont les stigmates sont visibles et pourraient s'intégrer plus facilement au groupe dominant en préservant leur estime de soi.

Selon Morvan, la rencontre avec une personne handicapée physique déclencherait effectivement des sentiments d'inadaptation ou de malaise (alors qu'avec une personne déficiente mentale la peur et le rejet s'imposeraient).

La question de la visibilité du handicap est bel et bien un facteur à prendre en compte dans la question des représentations et de l'intégration des personnes en situation de handicap, comme peut l'être le facteur contact.

c - Handicap et contact

En ce qui concerne l'effet contact, des études ont montré que l'interaction avec des individus porteurs de différences (à l'école ou au sein de son entourage familial ou amical) tendraient généralement à produire des changements positifs d'attitudes envers cette population (Favazza et Odom, 1996, cités par Harma, K., Gombert, A., Roussey J-Y. et Arciszewski, T., 2011).

D'autres études viennent contredire l'idée selon laquelle le contact serait favorable aux représentations et attitudes envers les personnes handicapées (Gottlieb, Cohen, Goldstein, 1974 ; Tripp, French, Sherril, 1995 ; Wong Kam Pun, 2008)⁶ en montrant qu'il n'y avait pas de différence significative ou qu'au contraire les attitudes les plus bienveillantes sont notées chez les jeunes n'ayant eu aucun contact scolaire avec eux.

Aussi, cette recherche a pour objectif d'étudier l'impact de l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire sur la représentation sociale du handicap des autres élèves de la classe. Il s'agit d'une part d'analyser la représentation sociale du handicap de collégiens, et d'autre part de mettre en évidence l'effet du contact avec des camarades handicapés (avoir un élève handicapé dans sa classe ou non) et de la visibilité du handicap sur cette représentation. À cette fin, l'hypothèse qui sera testée stipule que des différences devraient être observées entre les représentations des élèves de classes qui intègrent un camarade handicapé et ceux des classes intégrant un élève handicapé.

⁶ *ibid*

CHAPITRE 2 : Contours méthodologiques

I - Contexte de recherche et hypothèses

1 - Choix du sujet

Alors que mon expérience professionnelle m'a souvent amenée à me questionner sur les représentations et la considération des personnes en situation de handicap, ma situation familiale me conduit aujourd'hui à pousser ma réflexion sur le handicap « invisible ». De nombreuses questions se sont posées depuis quelques années : faut-il informer du handicap d'un élève en toute circonstances ? Comment dois-je m'adresser à cet élève : faut-il lui montrer que je suis informée de son handicap ou non ? L'information du dispositif ULIS, d'un type de handicap ou d'un élève handicapé aux autres élèves n'a-t-elle pas parfois un effet stigmatisant ?

J'ai passé trois années dans un collège à exercer en tant qu'assistante d'éducation. Cet établissement venait d'être doté d'une ULIS de type 4 (dispositif destiné aux élèves en situation de handicap moteur dont font partie les troubles dyspraxiques, avec ou sans troubles associés, ainsi qu'aux situations de pluri-handicap). Les attitudes des élèves ordinaires vis à vis de leurs camarades handicapés me semblaient être plutôt positives. S'est donc posée à moi la question suivante : est-ce que le fait que ces élèves soient en situation de handicap moteur (visible) explique les attitudes bienveillantes des autres élèves ?

2 - Problématique

Alors que la visibilité du handicap et les effets de l'intégration scolaire pour les élèves handicapés sont très présents dans les recherches scientifiques, il me paraît intéressant de renverser la question et de tenter de comprendre en quoi être scolarisé avec des camarades en situation de handicap peut avoir un effet sur les relations et les comportements des élèves ordinaires. Quels sont finalement les intérêts que les élèves ordinaires ont à côtoyer des élèves en situation de handicap au sein de l'espace scolaire ? Quels sont les effets (positifs et négatifs) de ce processus sur les élèves ordinaires ? En quoi le fait de côtoyer des élèves en

situation de handicap appartenant à un dispositif inclusif peut-il avoir un impact sur les représentations sociales des élèves dit ordinaires ?

3 - Hypothèses

L'objectif de cette recherche est double. Il s'agit pour moi d'étudier les représentations sociales du handicap de collégiens scolarisés dans un établissement doté d'un dispositif inclusif pour élèves porteurs de troubles cognitifs et d'étudier leurs évolutions en fonction de la combinaison des caractéristiques contact et classe inclusive (ou non).

Au regard des recherches citées auparavant, différentes hypothèses sont testées afin de répondre à mon questionnement :

- les élèves attribuent principalement des caractéristiques physiques comme objets de représentation d'une personne handicapée,
- les représentations des élèves des classes incluant un ou des élèves en situation de handicap (cognitif) sont différentes de celles n'en accueillant pas,
- les élèves n'ayant jamais côtoyé d'élève en situation de handicap dans leur classe ou dans leur entourage ont une représentation sociale négative du handicap (qui engendre des attitudes négatives auprès des élèves en situation de handicap) et inversement,
- la parole et le regard que portent les adultes sur le handicap a un impact sur les attitudes physiques et verbales des élèves dits ordinaires et rend le dispositif ULIS stigmatisant.

II - Modalités de recherche

1 - Public

Ma recherche s'effectuera dans un établissement de type collège (REP) où est implanté un dispositif ULIS pour les élèves porteurs de troubles cognitifs. Je n'exclue pas l'idée d'agrémenter mes recherches de l'expérience que je vis au sein de l'établissement où j'effectue ma fonction de CPE stagiaire qui est doté d'un dispositif unique dans le département : une classe externalisée de l'ITEP.

Les élèves inclus sont au nombre de 2 par classe inclusive et l'effectif moyen des 4 classes est d'une vingtaine d'élèves. Les élèves du dispositif sont porteurs de troubles cognitifs souvent associés (dyslexie, dyspraxie, troubles de l'attention, troubles du comportement et de la conduite notamment).

2 - Outils

Pour mener à bien ma recherche, j'ai choisi de procéder à diverses étapes. Afin de répondre aux deux premières hypothèses, j'ai choisi la passation d'un questionnaire le jour de la rentrée. Ce dernier est destiné aux élèves de 6^e qui sont à cette date vierges de toute expérience socialisatrice au sein du collège. 4 classes de 6^e sont choisies : 2 classes accueillant des élèves du dispositif ULIS et 2 classes n'en accueillant pas.

Ce questionnaire est à nouveau proposé à ces classes 4 mois plus tard (soit fin janvier) pour tenter de percevoir d'éventuels changements dans les représentations et comportements après quelques mois de scolarisation mutuelle. Les résultats comparatifs seront issus des réponses de 3 classes car une des classes n'a pu répondre au second questionnaire (le motif n'est pas connu à ce jour). Je choisis donc d'ôter les réponses de cette classe (inclusive). Il y aura donc pour la première passation 82 questionnaires et 64 pour la seconde.

Pour étayer les résultats du questionnaire, je procéderai à des temps d'observation participante en m'immergeant dans les espaces de vie quotidienne (classe, couloirs, récréation, self...). Enfin, des entretiens formels (semi directifs) et des conversations informelles avec les adultes et les élèves de l'établissement me permettront d'enrichir mon observation et de répondre à la dernière hypothèse.

Selon les résultats de l'étude, je tenterai de répondre également à la question de la nécessité ou non de sensibiliser et de former les élèves dits ordinaires au handicap de manière préventive. Cette réflexion me permettra ainsi de me pencher sur le rôle que peut jouer un CPE pour modifier le regard et favoriser l'inclusion dans le cadre d'un projet d'établissement.

3 - Protocole de passation

La première passation s'est déroulée en septembre 2018, le jour de la rentrée des élèves. A cette date, les élèves ne se connaissent pas (en théorie) et ne sont pas au courant de l'existence du dispositif ULIS ni de la présence d'élèves en bénéficiant dans la classe. 4 classes ont renseigné le questionnaire dans leur salle de cours avec leurs professeurs principaux respectifs. Les élèves du dispositif ULIS ont également renseigné un questionnaire (différent) afin de ne pas informer les autres élèves de leur présence et de leur existence dans la classe.

Le même protocole a été suivi 4 mois plus tard, soit fin janvier, dans les mêmes conditions. Le questionnaire avait été très légèrement modifié par rapport à la première version pour optimiser la lecture des questions par les élèves et la lecture des résultats pour moi.

Le questionnaire avait d'abord été testé en Juin de l'année précédente par une classe de 6^e et en ma présence, afin de m'assurer de la compréhension des questions et évaluer le temps nécessaire à cette passation.

CHAPITRE 3 : Résultats et analyse

I - Les représentations des élèves ordinaires

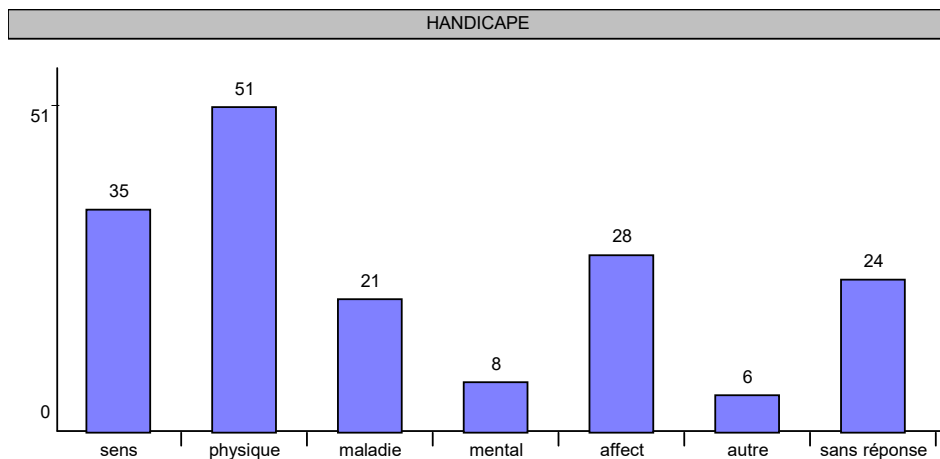


Figure 1 : Quantification des réponses apportées à la question « Cite 3 mots pour parler d'une personne handicapée » classées en 7 catégories.

1 – Le physique un attribut majeur

Les résultats qui vont être évoqués dans ce paragraphe concernent la première passation sur un échantillon de 4 classes, soit 82 élèves.

À la question « Donne 3 mots pour parler d'une personne handicapée », 70,73% des élèves interrogés ont répondu, ce qui représente 173 réponses (sachant qu'ils pouvaient apporter entre 0 et 3 réponses). Les réponses ont été classées en fonction du champ lexical utilisé. Je choisis de retenir 5 catégories principales : les sens, le physique, la maladie, le mental, l'affect (je mets dans affect tous les qualificatifs émotionnels). (Cf. annexe N°4)

Lorsqu'on demande à un élève de parler d'une personne handicapée, les mots utilisés sont principalement liés au physique (cité 51 fois) tels que « un bras ou jambe cassée », « perte d'un membre », « fauteuil roulant » ou « béquille » (les objets relevant de la symbolique représentent un tiers des réponses liées au physique), que les élèves aient ou non

côtoyé des personnes handicapées dans leur entourage ou à l'école primaire. Le fauteuil roulant est beaucoup moins évoqué lors de la seconde passation (6 contre 13 sur 3 classes interrogées retenues). Puis vient l'évocation des sens (cité 35 fois) de l'affect (cités 28 fois) et de la maladie (cité 21 fois). L'affect rassemble des mots ou expressions qui se traduisent par des sentiments, des émotions, des jugements de valeurs ou traits de personnalité. Les élèves évoquent majoritairement la compassion (avec la notion de respect, d'aide, d'humanité), la difficulté et la complexité. Seulement 4 termes évoquent un jugement de valeur négatif : un problème (4), bizarre (2), moche (1) et dangereux (1). La peur est évoquée une seule fois. Il n'y a pas d'évolution significative entre les réponses apportées en septembre et celles apportées en janvier. L'aspect physique est toujours très cité. On note tout de même que l'affect prend le dessus sur le physique avec une différence de 4 points lors de la seconde passation. 47%,4 des élèves ne côtoyant pas de personne handicapée dans leur entourage n'ont pas su répondre à la question. Que les élèves côtoient ou non des personnes handicapées dans leur entourage, ils attribuent majoritairement des caractéristiques physiques pour parler du handicap. Les mots relevant de l'affect sont aussi importants chez ceux qui côtoient des personnes handicapées que ceux qui n'en côtoient pas dans leur entourage.

L'usage d'une compensation matérielle tel que le fauteuil roulant ou la béquille sont souvent nécessaires pour une personne porteuse d'un handicap moteur. Ce sont ces images qui apparaissent souvent en premier lorsque l'on évoque le handicap (Mouillard. A., 2014). On peut s'interroger par exemple sur le rôle de la publicité ou des médias sur cette question. Autre exemple, le logo représentant fréquemment le handicap par le dessin d'un fauteuil roulant pour les places de stationnement réservées aux personnes handicapées. L'altérité physique conduirait donc à une plus grande visibilité du handicap du fait d'une motricité qui, considérée comme normale, renforcerait la notion de différence.

Cependant, la maladie (principalement dans la famille) et les sens sont plus évoqués chez ceux qui côtoient une personne handicapée dans leur entourage (cf. annexe 4 p.55). On peut supposer que ces réponses soient influencées par le fait que les élèves aient principalement des personnes malades dans leur entourage (lourdes pathologies) et qu'il y ait confusion entre handicap et maladie. Quand bien même la question de l'altération se pose dans les deux cas, la limite entre maladie et handicap est parfois difficile. La maladie se définit par l'altération des fonctions ou de la santé d'une personne. Le handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement provoquant une incapacité. Il y a donc dans le handicap davantage une notion sociale qu'une notion médicale.

Or une maladie n'est pas forcément source de handicap et un handicap n'est pas forcément une maladie. Il semble donc difficile pour un élève de pouvoir faire parfois la différence entre ce qui relève de la maladie, du handicap ou des deux.

2 – Handicap et visibilité

a – L'histoire d'Alice

Lors de mon enquête j'ai assisté à quelques cours avec des classes de 6^e et de 5^e. J'ai notamment pu suivre une élève du dispositif que je nommerai Alice. Elle est en classe de 5^e et a intégré le dispositif ULIS en fin de 6^e. Elle présente en plus de troubles cognitifs, des particularités physiques : elle est atteinte d'une malformation des jambes qui altère la fluidité de sa marche et de sa course et présente des mouvements ressemblants à des tics nerveux lorsqu'elle parle (yeux au ciel, mouvement de la bouche...). Néanmoins sa volonté de s'intégrer aux élèves ordinaires est très forte. Alice revendique son handicap et l'assume fortement. C'est d'ailleurs la seule élève du dispositif à se considérer comme une élève handicapée (information réceptionnée lors d'un jeu de plateau avec les élèves du dispositif menant à une discussion informelle et confirmée par l'enseignante de l'ULIS). Alice est régulièrement confrontée aux attitudes négatives de certains camarades appartenant ou non au dispositif ULIS. J'ai pu observer la solitude d'Alice dès mon arrivée au premier cours. Elle attendait seule devant la porte de la salle de cours : aucune interaction avec les autres élèves de la classe. Lors d'une séance théâtre (Alice fait partie de la classe à horaires aménagés théâtre du collège), j'ai pu observer le manque d'interaction avec la majeure partie du groupe. À la demande du professeur, les élèves forment un grand cercle pour l'échauffement constitué de petits jeux nécessitant des prises de paroles individuelles, chacun son tour. J'observe des conversations (sous forme de bavardage informel) entre les élèves pendant les moments d'inactivité, mais Alice n'est pas sollicitée par ses camarades. Par contre, quand la commande de l'adulte lui permet de prendre la parole elle s'investit pleinement. Après l'échauffement, la consigne est de travailler en groupe. Alice se rapproche d'un petit groupe de filles pour montrer son envie de travailler avec elles. Ces dernières lui tournent le dos. Alice fait donc appel au professeur pour demander avec qui elle peut travailler le texte. Un groupe de filles lui est attribué mais là encore, ces dernières montrent physiquement leur désaccord en ne se préoccupant pas d'elle et en lui tournant le dos.

J'ai pu observer ce sentiment de rejet de la part de certains élèves de sa classe dans diverses circonstances, comme en EPS la semaine suivante. Les élèves étaient en séance volley au gymnase. Durant l'échauffement divers exercices sont proposés dont certains en binômes. Alice se retrouve seule car le professeur laisse les élèves constituer les groupes. Après l'échauffement, le professeur fait assoir les élèves devant lui et forme des binômes. Alice est avec Nicolas. Ce dernier râle à l'annonce du binôme et refuse de jouer avec elle. Alice, certainement déjà agacée par l'attitude de ses camarades l'ayant obligé à terminer l'échauffement seule se lève et dit à haute voix « non mais tu vois bien que je ne suis pas embêtante quand même ! ». Ce à quoi Nicolas répond « Ce n'est pas ça, mais je veux pas ! » et s'en va. Malgré l'intervention du professeur, Nicolas finit par abandonner à nouveau sa coéquipière au bout de quelques instants. En fin de séance, Alice se retrouve à nouveau confronté à la mise à l'écart lorsqu'elle se retrouve dans un groupe de 3 filles car les deux autres élèves l'ignorent et jouent toutes les deux. Alice tout de même pu bénéficier de vrais temps de jeu à deux avec Maxime, un « initié » (Goffman, 1975). Cet élève est un des rares élèves à avoir fait preuve de bienveillance avec Alice durant la séance d'EPS et l'atelier théâtre. Il aurait été intéressant de pouvoir s'entretenir avec Nicolas et Maxime pour tenter d'analyser ce qui explique leurs attitudes si différentes. Malheureusement pour des raisons de concordance d'emplois du temps ces entretiens n'ont pu être réalisés.

Enfin, j'ai pu participer à une séance jardinage avec les élèves et l'enseignante de l'ULIS. Là encore, j'ai pu observer les moqueries de la part d'un de ses camarades du dispositif ainsi que sa volonté d'assumer son handicap en hurlant à cet élève : « Ce n'est pas parce que je suis handicapée que je suis débile hein ! ».

La question de la visibilité du handicap se pose pour le cas d'Alice. C'est la seule élève de l'ULIS possédant une particularité physique et je constate qu'aucun des élèves du dispositif n'a été la cible de rejet pendant mon temps d'observation. Je précise qu'Alice ne bénéficiait pas de l'AVS (auxiliaire de vie scolaire) durant ces temps d'observation. Il aurait pu être intéressant de comparer les attitudes d'Alice et des élèves en fonction de la présence ou non de son AVS.

Ces observations sont complétées par une discussion informelle avec un professeur principal d'une classe de 6^e concernée par mon enquête. Elle m'évoque un incident dans sa classe. Un élève ordinaire a subi du harcèlement par des camarades de classe (filles) à cause de particularités physiques. Le professeur me décrit sa particularité par « les oreilles

décollées, la bouche ouverte, la langue un peu avant, toujours un épi sur la tête ». Les élèves l'appelaient « l'handicapé ». En réaction à ces provocations l'élève adoptait une attitude provoquant le dégoût en mettant volontairement ses doigts dans son nez. Comme le souligne J. Zaffran, « L'étiquetage d'une personne par un groupe d'individus fait naître chez elle le comportement attendu » (p.75). Le professeur a donc fait intervenir l'enseignante de l'ULIS, pour une séance de sensibilisation à la différence.

b - La visibilité, un facteur déterminant

Goffman (1975) démontre à partir de l'étude des interactions mixtes entre des personnes dites « stigmatisées » et d'autres dites « normales » qu'un individu qui pourrait se faire admettre dans un groupe ordinaire possède une caractéristique qui s'impose à l'attention des personnes valides au risque de les détourner de lui. Ce sont les personnes qui sont atteints de handicap physique qui souffrent le plus du regard des autres.

La rencontre avec une personne handicapée physique déclencherait « des sentiments d'inadaptation ou de malaise » alors qu'avec une personne déficiente mentale, la peur et le rejet s'imposeraient. L'exemple d'Alice semblent bien illustrer les propos de Morvan (cité par Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T., 2011). On pourrait supposer que les élèves, par méconnaissance du handicap d'Alice, agissent par combinaison de ces deux phénomènes.

La question de la visibilité du handicap semble donc être un facteur à prendre en compte dans la question des représentations et de l'intégration des personnes en situation de handicap. Néanmoins il n'est pas judicieux de conclure à un lien de cause à effet à partir de ce seul exemple. L'étude n'est pas suffisamment complète pour confirmer les résultats révélés dans de nombreuses enquêtes démontrant que les élèves qui ont des handicaps invisibles ou du moins qui peuvent dissimuler leurs stigmates subissent moins de préjudices ou d'attitudes négatives à leur égard (Chambres, P., Auxiette, C. & Bepmale, N., 2011 ; Goffman, E., 1975). Mon étude nécessiterait d'être complétée par des entretiens avec les élèves qui semblent montrer un comportement de rejet face à leurs camarades handicapés.

L'étude de la visibilité du handicap ne pourrait-elle pas finalement être rapprochée d'études révélant que les comportements peuvent être influencés par des attributs physiques apparents tels que l'apparence la couleur de peau, le sexe ou l'âge,

c - Limites

« Il semblerait que depuis quelques années, le handicap physique et plus particulièrement les personnes en fauteuil servent d'icône et de grille de lecture à l'ensemble des handicaps » (Paicheler cité par Giami, A., 1994, p.48). C'est une des limites soulignées par l'auteur concernant les indicateurs et la lecture des grilles. C'est en lisant les résultats des questionnaires que j'ai défini les items pour mon analyse. Pour les représentations (question N° 2 du questionnaire) les 5 items retenus correspondent globalement aux différents types de handicaps. Définir les stéréotypes des élèves à partir de pathologies pourrait être critiquable mais j'ai opté pour ce choix après de nombreuses lectures stipulant que les stéréotypes et la stigmatisation dépendraient du type de handicap ainsi que de sa visibilité.

L'exercice de la classification des réponses demeure difficile et peut finalement apparaître très subjective. « Une personne handicapée est donc définie par le chercheur comme une personne ayant un handicap, ce qui constitue déjà une représentation qui fait l'objet de débats et d'enjeux dans le milieu des prises en charge du handicap » (Paicheler cité par Giami, A., 1994, p.46). On pourrait émettre l'idée de faire l'analyse cette question à partir de la grille proposée par Morvan.

3 - La difficulté scolaire comme motif d'appartenance au dispositif ULIS

Lors d'un échange avec l'enseignante de l'ULIS, en amont de ma présence dans l'établissement, je lui demande si elle prévoit une présentation du dispositif aux élèves des classes inclusives. Effectivement elle passe dans les classes le jour de la rentrée. Je demande donc de bien vouloir intervenir après passation du questionnaire lors de cette première journée car je souhaite interroger les élèves sur leur connaissance du dispositif dès leur arrivée. La question « Sais-tu ce qu'est une ULIS ? » apparaît également dans le second questionnaire pour voir si les élèves ont une meilleure connaissance du dispositif après une présentation et 4 mois de scolarisation. Il apparaît donc que 23 sur 82 élèves ont su apporter une réponse à la

question « Pourquoi sont-ils en ULIS ? » (lors de la première passation). Je regroupe les réponses en les classant sous 3 items : « difficulté scolaire », « handicap », « autre ».

Difficulté scolaire	Ils ont du mal à l'école Ils ont des difficultés à l'école Ils ont besoin d'être aidés pour apprendre Parce qu'ils ont un handicap Parce que c'est pour les handicapés Peut-être qu'ils ont eu cette maladie quand ils sont nés Parce qu'ils ont des difficultés à lire et écrire Parce qu'ils ont des difficultés à lire et écrire Ils ont du mal à comprendre et à suivre Ils apprennent moins vite que nous Ils sont en difficulté à l'école Parce qu'il y a une personne spécialisée pour réussir à apprendre Ils apprennent moins vite et ont besoin de plus de temps que nous Pour les aider à apprendre Pour rattraper le travail de l'an dernier Ils ont des problèmes mentaux de compréhension
Handicap	Car ils sont handicapés Car ils ont un handicap Car ils sont handicapés Ils sont handicapés Il leur faut des professeurs spécialisés dans leurs handicaps
Autre (incapacité...)	Ils ne peuvent pas faire comme les autres Il ne sait rien

Figure 2 : liste des réponses apportées à la question « pourquoi sont-ils en ULIS ? » classées en 3 motifs d'appartenance : la difficulté scolaire, le handicap et autre (réponses ne rentrant pas dans les 2 première catégories)

Il est intéressant de noter que la majorité des élèves ayant répondu à la question évoque la difficulté scolaire comme raison d'appartenance au dispositif ULIS (16

justifications sur 23 apportées). Bien que la quantité soit faible pour être représentative, elle questionne. De plus, cette notion de difficulté apparaît également dans la justification des élèves à la question « les élèves d'ULIS sont-ils pareils que toi ? ». Les élèves légitiment leurs réponses (positives ou négatives) par le « besoin d'aide et de temps », « un niveau différent », « des capacités » identiques ou non. Enfin, à cette même question les élèves évoquent le fait qu'ils appartiennent à la même communauté : « ils sont comme nous », « ce sont des humains », « ce sont des enfants comme nous », « des enfants normaux » (cf. annexe N°6 p.65).

Plusieurs raisons pourraient expliquer cela de manière combinatoire ou non : la particularité de cette ULIS accueillant des élèves porteurs de troubles cognitifs, la présence de l'AVS pendant les cours, la non visibilité du handicap et la méconnaissance réelle du dispositif. Il semble que les élèves se détachent de la classification médicale du handicap pour évoquer davantage la notion de difficulté.

C'est également le constat qu'ont fait Feuilladiou Gombert & Harma en 2009 lors de leurs recherches sur la scolarisation des élèves en situation de handicap au collège auprès d'élèves porteurs de troubles spécifiques du langage sévères. « Les élèves justifient la non différence en situant les élèves différents dans un écart à la norme inhérent à la diversité humaine » (Feuilladiou, S., Gombert, A. & Harma, K., 2009)

Les résultats apportés par le questionnaire que j'ai proposé ne permettent pas de répondre à l'hypothèse selon laquelle les représentations des élèves sont différentes selon qu'ils aient ou non côtoyé des personnes en situation de handicap dans leur entourage ou dans leur classe en primaire. Il n'y a pas de différence significative dans les résultats. L'échantillon est trop faible et le questionnaire nécessiterait d'être retravaillé pour cet aspect de l'étude. Il faudrait que les élèves questionnés puissent informer et donc justifier pour l'enquêteur de quel handicap leurs proches ou camarades étaient porteurs (par un questionnaire rempli par la famille ou les tuteurs légaux ainsi qu'aux écoles primaires des élèves interrogés). En effet, il y a parfois confusion entre handicap et maladie, quand bien même une maladie puisse être handicapante, comme nous l'avons évoqué précédemment. Je ne peux donc pas répondre à l'hypothèse initialement formulée : les élèves n'ayant jamais côtoyé d'élève en situation de handicap dans leur classe ou dans leur entourage ont une représentation sociale négative du handicap (qui engendre des attitudes négatives auprès des élèves en situation de handicap) et inversement.

II – L'effet contact : un bénéfice ?

1 - Evolutions

a – Une augmentation du nombre de réponses

Je constate à la lecture des résultats (analyse comparative sur 3 classes) que les élèves ont été plus nombreux à répondre aux questions en janvier qu'en septembre et notamment aux questions ouvertes. (cf. annexe N°6 p.63)

Voici quelques exemples :

- 134 exemples de handicaps ont été évoqués en janvier pour 100 exemples en septembre,
- à la question « Les élèves d'ULIS sont-ils comme toi ? », seuls 10 élèves ne savent pas répondre en janvier alors qu'ils étaient 31 en septembre,
- 54 définitions du handicap ont été proposées en janvier pour seulement 29 en septembre.

b - La différence dans les classes inclusives

A la question « Sais-tu ce qu'est une ULIS » les élèves des classes inclusives répondent plus juste à la question en janvier que le jour de la rentrée de septembre. Le pourcentage d'élèves des classes inclusives sachant répondre à la question passe de 19% à 40,9% après 4 mois de scolarisation (soit une augmentation de 21,9 points de pourcentage contre 2,8 points d'augmentation pour les classes non inclusives).

Questionnaire N°1
(Septembre)

classe inclusive ULIS	o	n	TOTAL
o	19,0%	18,6%	18,8%
nsp	61,9%	60,5%	60,9%
erreur	4,8%	4,7%	4,7%
une personne	14,3%	16,3%	15,6%
TOTAL	100%	100%	100%

Questionnaire N°2
(Janvier)

classe inclusive ULIS	o	n	TOTAL
nsp	22,7%	40,5%	34,4%
o	40,9%	21,4%	28,1%
erreur	4,5%	9,5%	7,8%
personne	31,8%	28,6%	29,7%
TOTAL	100%	100%	100%

Figures 3 et 4 : proportion des réponses apportées par les élèves à la question « Sais-tu ce qu'est une ULIS ? » selon l'appartenance ou non à une classe inclusive

On pourrait émettre l'hypothèse qu'avec une enquête de plus grande envergure, les résultats confirmeraient que le contact direct ou indirect influe sur les représentations des élèves et donc leurs attitudes. C'est ce qu'indiquent Favazza et Odom en 1996 (Cités par Harma, K. Gombert, A. Roussey, J-Y. et Arciszewski, T., 2011) et ce quel que soit le type de handicap.

c – Une évolution de la définition du handicap

Lorsqu'il est demandé aux élèves de définir le handicap, les élèves apportent plus de réponses en janvier qu'en septembre. En début d'année, ils définissent le handicap principalement comme une maladie (51,7% des élèves ayant répondu à la question ont utilisé le mot « maladie »). En janvier la maladie ne représente plus que 16,6% des réponses. Les élèves définissent désormais davantage le handicap comme une « difficulté » ou un « problème » (soit 30,7 % des réponses apportées) ou par des termes liés à l'affect (émotion, valeur ou attitude préconisée) pour 22,2 % des élèves ayant répondu. (cf. annexe N° 6 p.64)

d - Vers une diminution de la différence

Il est intéressant de noter que davantage d'élèves pensent que les élèves d'ULIS sont « pareils » qu'eux en janvier (18,8% des élèves interrogés répondent oui à la question « Les élèves d'ULIS sont-ils pareils que toi ? » en septembre alors qu'ils sont 60,9% en janvier). Cette évolution est notamment importante chez les élèves des classes inclusives.

On peut émettre l'hypothèse que côtoyer des élèves handicapés, surtout dans la classe, permet une meilleure appréhension du handicap et ainsi une meilleure définition et que cela tend à « gommer » la différence. Pour que cette hypothèse soit vérifiée il faudrait enquêter plus largement et faire une étude comparative avec des élèves porteurs de différents handicaps. Il faudrait désormais mesurer cette évolution par le biais de différents facteurs : l'impact de la présentation de l'ULIS et des interventions ponctuelles par l'enseignante et le temps et les modalités de contact avec les élèves handicapés durant ces 4 mois.

2 - Une attitude bienveillante

a – L'accueil d'un nouvel élève handicapé

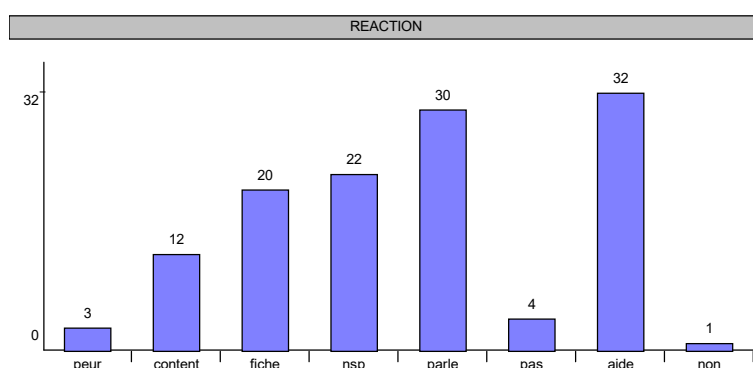


Figure 5 : Quantification des réponses apportées à la question « Comment réagirais-tu si un nouvel élève handicapé arrivait dans ta classe ? » selon 8 types de réactions proposées : la peur (peur), la joie (content), l'indifférence (s'en fiche), le dialogue (parler), le non dialogue (pas), l'aide (aide), pas d'aide (non) ou ne sait pas comment il réagirait (nsp).

Quand il est demandé aux élèves quelle(s) serai(en)t leur(s) réaction(s) si un élève handicapé arrivait dans leur classe, les élèves expriment une attitude bienveillante. Les élèves n'ayant pas cotoyé d'élève handicapé en primaire manifestent davantage leur joie à l'idée d'en accueillir un dans leur classe (en septembre ils 16% des élèves interrogés n'ayant pas cotoyé d'élève handicapé en primaire pour 8% des élèves en ayant cotoyés sur les 4 classes interrogées en septembre). Ceux qui en ont cotoyé disent qu'ils iraient facilement leur parler et ceux qui n'en n'ont pas cotoyé affirment qu'ils iraient les aider.

On peut supposer que le fait de répondre « j'irai lui parler » manifeste une attitude bienveillante et que la réponse « j'irai l'aider » manifeste une envie d'intégrer l'élève. Ceux qui n'ont pas cotoyé de personne handicapée dans leur environnement proche ou dans leur classe (primaire et/ou collège) sont plutôt favorables à l'accueil d'un élève dans leur classe avec une attitude bienveillante. Il est évident que cela ne pourrait être vérifié et confirmé que par une étude plus précise (accompagnée d'entretiens) et de plus grande envergure.

b – Limites de l'analyse On peut se questionner quant à la signification des réponses que les élèves apportent à ces questions. Est-ce que le fait de répondre « j'irai lui parler »

signifie que l'élève est considéré comme n'importe quel élève (au-delà de son handicap), ou est ce que cela signifie que c'est un geste que l'élève fera pour l'intégrer (ce qui pourrait sous entendre que l'élève handicapé est en difficulté). Autrement dit est ce que les élèves qui optent pour une attitude de dialogue aurait cette même attitude pour un élève ordinaire qui arriverait dans la classe ? Des entretiens semi-directifs sont à envisager pour répondre à ce questionnement.

De la même manière, ceux qui ont cotoyé un élève handicapé en primaire et qui répondent « s'en fichent » sont plus nombreux que ceux qui n'en ont pas cotoyé . Mais cette question comporte une limite : est un « je m'en fiche » qui signifie un désintérêt ou un « ça ne me pose pas de souci » ?

Enfin, ces attitudes bienveillantes n'ont pu être confirmées par mon observation sur les temps hors classe puisque les élèves de 6e du dispositif ULIS ont été beaucoup absents et sont majoritairement externes. Le temps de possibilité d'observation a été limité au temps de classe lorsque les élèves étaient là.

3 - Un avantage

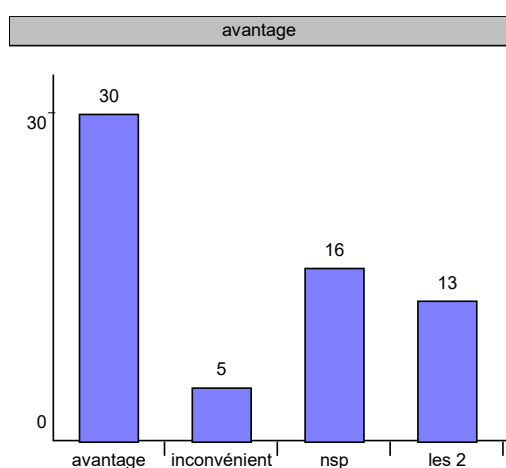


Figure 6 : Quantification des réponses apportées à la question « Est-ce un avantage ou un inconvénient d'avoir un élève handicapé dans sa classe » classées en 4 catégories : avantage, inconvénient, avantage et inconvénient (les 2) ou ne sait pas répondre (nsp).

À la question « Avoir un élève handicapé dans ta classe, est-ce un avantage, un inconvénient ou les 2 ? », la majorité des élèves questionnés (3 classes en janvier) estiment

que c'est un avantage (47% des élèves interrogés et 62,5% des élèves ayant apportés une réponse). Les élèves des classes inclusives sont proportionnellement plus nombreux à répondre un avantage (59,1%) que les élèves des classes non inclusives (40,5%). Les élèves des classes non inclusives sont plus nombreux à penser que c'est à la fois un avantage et un inconvénient (9,1% des élèves interrogés appartenant à une classe inclusive pour 26,2% des élèves interrogés appartenant à une classe non inclusive). Malheureusement cette question n'a été posée que lors de la seconde passation car l'idée m'est venue entre temps. Il aurait été intéressant de comparer les résultats de septembre et de janvier sur ce point. (cf. annexe N°6 p.69)

Les élèves qui pensent que c'est un avantage expriment le fait que c'est un moyen de découvrir et mieux « comprendre » le handicap ou l'élève handicapé, « d'apprendre à être « respectueux », « gentil », c'est un moyen de les « aider » et que cela « crée » de la « diversité ». À contrario, ceux qui expriment l'aspect inconvénient justifient leurs réponses par la crainte que le rythme d'apprentissage soit ralenti (« les profs s'occupent que d'eux », « il faut les aider presque tout le temps », « si le prof doit toujours leur expliquer on est en retard dans le programme et ça peut être énervant d'attendre »), que les élèves handicapés « accaparent les professeurs ou qu'il dérange par son comportement (soit gênant, « collant », « embêtant », énervant »). (cf. annexe N°6 p.67)

Les raisons évoquées par les élèves estimant que c'est un avantage vont dans le sens des résultats trouvés par Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, Beckman, Schwartz et Horn (2004) ou Lurin et Osiek (2006) (Cités par Harma, K. Gombert, A. Roussey, J.-Y. et Arciszewski, T., 2011) et démontrant que le contact avec des élèves handicapés permet d'accroître les connaissances pratiques dans le champ du handicap.

III – Réflexions

1 - La personnalisation d'un dispositif

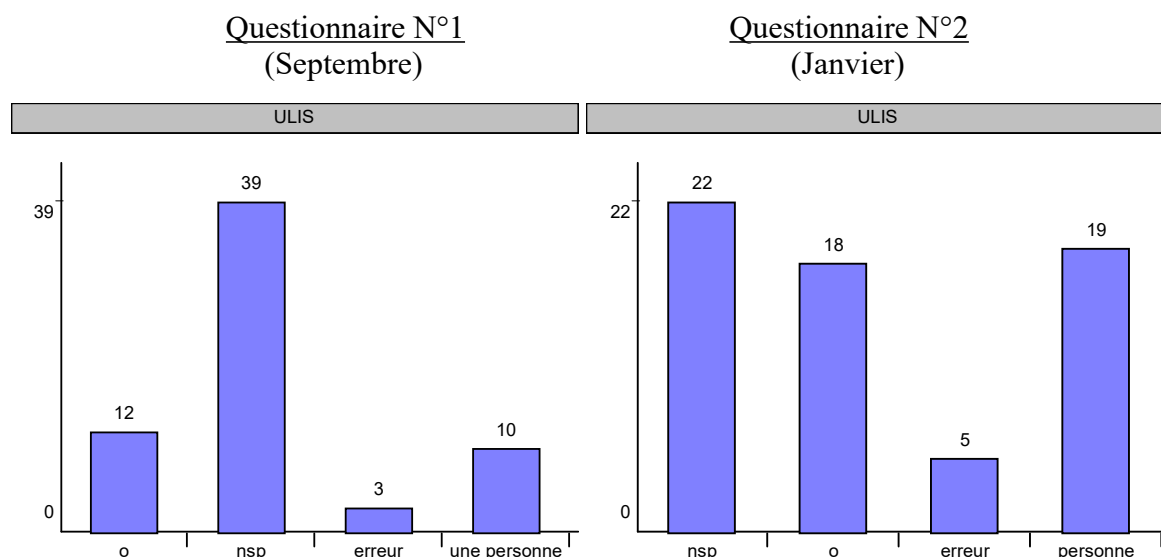


Figure 7 et 8 : Quantification des réponses apportées à la question « Qu'est-ce qu'une ULIS » classées en 4 catégories : les élèves qui définissent correctement l'ULIS (o), ceux qui ne savent pas répondre (nsp), ceux qui donnent une définition incorrecte (erreur) et ceux qui définissent l'ULIS comme une personne (personne).

Un résultat inattendu a attiré mon attention lors de l'analyse des questionnaires. À la question « Sais-tu ce qu'est une ULIS ? », les élèves définissent en grand nombre le dispositif comme étant une personne dans les classes inclusives comme non inclusives et on constate une augmentation de ce phénomène entre septembre (15,6% des élèves interrogés sur 3 classes et janvier (29,7% des élèves interrogés). Cependant on remarque que les élèves incluant un élève de l'ULIS dans la classe répondent plus juste à la question en janvier qu'en septembre (on passe de 19% à 40,9% de bonnes réponses soit une augmentation de 21,9 points de pourcentages). Ceci peut probablement s'expliquer par le fait que côtoyer des élèves du dispositif dans la classe durant 4 mois permette de mieux le définir. On peut émettre l'hypothèse que l'augmentation du nombre d'élèves définissant le dispositif comme une personne soit le résultat de différents facteurs. En début d'année les élèves arrivent au collège et n'ont jamais entendu parler du dispositif sauf pour ceux qui étaient scolarisés dans un établissement disposant d'une ULIS école en primaire. Après 4 mois passés au collège les élèves connaissant l'ULIS mais ne la définissent pas de la bonne manière. Cette confusion entre dispositif et élèves y accédant pourrait être due au discours entendu par les adultes et les autres élèves du collège.

Effectivement il semble important de se pencher sur le mode de désignation utilisé par les membres de la communauté éducative pour parler des élèves appartenant au dispositif. Nombre de fois j'ai pu entendre dans mon ancien établissement parler « des ULIS » ou d'« un ULIS » pour parler de ces élèves. N'est pas là l'expression d'une personnification et de stigmatisation ? Mais les acteurs du monde scolaire n'utilisent ils pas cette forme de personnification et d'appartenance à un groupe régulièrement en parlant par exemple des « basketteurs » ou des « rugbymans » pour parler des élèves en section sport études ou encore des STMG pour qualifier les élèves en section « Sciences et technologies du management et de la gestion » ? Il faut noter aussi que les élèves s'identifient également par ce groupe d'appartenance et ce soit quelque chose de positif pour eux. Mais est-ce le cas pour les élèves handicapés si l'on tient compte des représentations encore négatives sur le handicap ? La désignation ULIS n'aurait-elle pas un caractère stigmatisant puisqu'elle renvoie à la fois au dispositif mais aussi au statut d'handicapé ? Mon temps d'observation participante n'a pas été suffisant pour répondre à cette hypothèse mais mon expérience professionnelle en milieu scolaire me permet de soulever cette question qui nécessiterait d'être approfondie. Néanmoins j'ai pu observer qu'il y avait eu cette réflexion par les équipes de l'ITEP dans l'établissement dans lequel j'exerce actuellement. La nomination du dispositif s'est construite à partir de numéro de la salle utilisée pour implanter la classe externalisée nommée « classe 5 ».

Une nouvelle interrogation pouvant faire l'objet d'une recherche apparaît suite à ces analyses : le fait de constituer une entité comme un dispositif ULIS ne risque-t-elle pas de participer à la construction et à la manifestation des stéréotypes dans l'espace scolaire et donc d'influencer les comportements ?

2 - Informer est ce stigmatiser ?

« Il est parfois préférable pour l'enfant de ne pas entrer sur la scène scolaire avec le rôle d'élève handicapé, si l'on considère que le statut conditionne les relations que les enseignants auront avec lui » (Zaffran, J., 2007, p.75). La question de l'information du handicap s'était déjà posée durant mon expérience professionnelle en tant qu'assistante d'éducation mais cette étude a fait rejaillir cette interrogation. Faut-il ou ne faut-il pas informer les élèves du handicap d'un camarade, d'autant plus quand celui-ci est invisible ? Il semble que les adultes se posent la question quand ils sont confrontés à une attitude négative

de la part d'élèves ordinaires envers leurs camarades handicapés. C'est ce qui m'est arrivé cette année encore dans l'établissement au sein duquel je travaille. Le collège accueille une classe externe de l'ITEP. Le fonctionnement est très similaire de celui de l'ULIS observée durant mon enquête. Pour donner suite à des propos discriminatoires de la part d'élèves (« gogol »), nous avons décidé de faire une information à toutes les classes avec l'enseignante du dispositif pour expliquer qui sont les élèves de l'ITEP, définir leur handicap de manière très générale et présenter le dispositif. Lorsqu'au cours de ces interventions je demande aux élèves « Comment savez-vous qu'il y a des élèves de l'ITEP au collège » ? La réponse m'interpelle : « Bah, y a des transports qui viennent les chercher et les ramener ». J'en conclus, après discussion avec les élèves, que l'identification des élèves de l'ITEP et donc en situation de handicap s'est faite par les transports et non par leur possible différence. Cela m'a beaucoup interrogée par la suite. Finalement, n'ai-je pas produit par cette intervention une forme de stigmatisation inutile ? Faire une information sur l'altérité, le droit à la différence ne serait-elle pas finalement appropriée puisqu'elle ne viserait pas que la question du handicap ? De plus cette intervention un peu dans l'urgence ne m'a pas permis de réfléchir et construire mon propos et je n'ai pas trouvé simple d'intervenir sur le sujet malgré mon étude et mon intérêt pour la question. « Trouver les mots justes pour expliquer aux enfants ce qu'est le handicap n'est pas un exercice facile, mais ne rien leur dire sous prétexte que les enfants acceptent naturellement le handicap n'est probablement pas l'attitude la plus appropriée » (Zaffran, J., 2007, p.135). Il me semble que cette question de l'information doit être réfléchie en fonction de la situation et du contexte scolaire mais ne doit surtout pas être systématique.

Comme le souligne J. Zaffran, « La différence entre un élève ordinaire et un élève handicapé n'est pas due qu'à l'attribution par une instance administrative d'un label. Le contenu des contacts mixtes que les acteurs scolaires engagent avec l'enfant handicapé confirme ou infirme le label d'élève en intégration » (p.136).

3 – Limites et perspectives

La principale limite de cette étude est l'échantillon d'élèves ayant répondu au questionnaire, d'autant plus si on retient l'effectif retenu pour l'analyse comparative. Les résultats obtenus demandent à être confirmés par une étude de plus grande envergure afin que les tendances soient plus significatives. De plus la comparaison de certains résultats obtenus par les élèves des classes inclusives et les élèves des classes non inclusives demeurent biaisés

par les effectifs puisque nous opposons une classe inclusive à deux classes non inclusives. La gestion de la passation des questionnaires s'est très bien déroulée grâce à des consignes précises formulées et explicitées au préalable aux professeurs. Néanmoins, restée sans nouvelle de l'un d'entre eux, une classe n'a pu effectuer la seconde passation.

Une autre limite mérite d'être soulevée. Les réponses des élèves sont elles mêmes objectivées par leurs représentations. Certains ont répondu avoir côtoyé une personne en situation de handicap dans son entourage ou dans sa classe en primaire. Or rien ne permet de vérifier cela, et l'on peut se poser la question de la véracité de leurs réponses. Il se peut qu'il y ait par exemple confusion entre maladie et handicap, ou incapacité temporaire (plâtre) et handicap.

Enfin il semblerait judicieux de mener cette étude dans des établissements accueillant des élèves handicapés sans dispositif particulier ainsi que dans des établissements accueillants des élèves avec une autre typologie de handicap au sein d'une ULIS. L'objectif serait donc de retravailler la question de la visibilité du handicap mais également celle de la stigmatisation du dispositif. Dans le cas de l'inclusion scolaire d'élèves avec un handicap plus « visible » la catégorisation des élèves différents s'appuierait elle davantage sur la situation scolaire que sur les caractéristiques individuelles comme ici. Comme l'a montré Goffman (1975), le corps est l'objet central dans le processus de stigmatisation et fonde la catégorisation sociale des groupes (« ordinaires », « handicapés », « différents »). On peut aussi se demander quels éléments de distinction ressortiraient dans les discours de collégiens, dont l'établissement ne scolarise aucun élève handicapé.

Conclusion

De nos jours, la prise en compte du handicap et de la personne qui en est atteinte s'est accrue de la part des pouvoirs publics, comme en témoigne l'évolution des textes de loi. Désormais la principale préoccupation est d'inclure la personne en situation de handicap plus que de l'intégrer.

Persuadée en tant qu'adulte que côtoyer la différence est un moyen de l'accepter et de lutter contre les discriminations, je souhaitais comprendre la manière dont les élèves appréhendaient le handicap. Alors que l'inclusion des élèves handicapés est un sujet très prisé à ce jour, j'ai choisi de m'intéresser aux élèves ordinaires (qui ne sont pas en situation de handicap) pour connaître les effets de cette scolarisation partagée en milieu ordinaire.

L'utilisation d'une étude comparative par questionnaire avait plusieurs objectifs : révéler quels étaient les représentations des élèves ordinaires, observer s'il existait ou non des différences de représentations selon différentes variables (appartenance à une classe inclusive ou non inclusive, avoir côtoyé ou non une personne handicapée dans son entourage ou sa classe en primaire) et enfin constater l'évolution des représentations et des attitudes des élèves après 4 mois de scolarisation partagée.

Ce mémoire était l'occasion d'approcher de plus près les représentations des élèves sur le handicap afin de tenter d'expliquer les attitudes qui peuvent en découler. Au terme de cette étude nous avons pu constater que le physique est un objet majoritaire dans les représentations du handicap et que la visibilité du handicap demeure un des facteurs déclenchant des attitudes négatives de la part des élèves ordinaires. Mais il faut retenir tout de même que généralement les élèves font preuve de bienveillance face au handicap de leurs camarades.

Ces deux années de recherche m'ont permis de me questionner également sur mes propres représentations. On a beau s'intéresser de près à la question du handicap et y être confrontée au quotidien, on ne peut s'empêcher d'avoir nos propres perceptions, elles-mêmes fondées sur les représentations sociales collectives. Néanmoins étant particulièrement sensible à la question du handicap, je suis en mesure aujourd'hui de me remettre en question en tant qu'éducatrice, mère et citoyenne.

La pertinence, ou non, d'informer et de sensibiliser les élèves au handicap et au dispositif inclusif (ULIS ou classe externalisée) a été une interrogation majeure durant cette année de stage. J'ai fini par me rendre compte qu'il n'y avait pas une seule bonne réponse. L'information dépendant du contexte et des différents acteurs de la communauté éducative, il est important de s'accorder un temps d'observation, d'analyse et de réflexion.

L'écriture de ce mémoire m'a également permis de me rendre compte concrètement de la difficulté de la mise en œuvre d'une étude sociologique. Au-delà des limites évoquées, la question de la temporalité est essentielle. Il faut sans cesse revenir sur son questionnement, bien préparer et anticiper les difficultés, se laisser surprendre, laisser reposer, revenir à certaines questions. J'ai également éprouvé des difficultés à classer les réponses en cherchant à faire le bon choix. Toutefois, en dépit de toutes les difficultés rencontrées et des sacrifices opérés par rapport à ma vie de famille, le sujet d'étude a été passionnant et très formateur. J'ai beaucoup apprécié l'implication de tous les acteurs sollicités durant cette étude. Ils ont tous, sans exception, accueilli favorablement l'angle d'attaque proposé et su partager leur expériences pédagogiques et humaines.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Delouée, S. & Légal, J. B. (2008). Définitions, exemples et mesures des stéréotypes et des préjugés. In : *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris : Dunod
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales dans le champ des sciences humaines. In : *Les représentations sociales*, Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Toulouse, France : Eres.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris, France : Les éditions de minuit
- Rousseau, N. (dir). (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire (3è éd.). Boisbriand, Presses de l'université du Québec.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Ventoso-Y-Font, A., Fumey, J. (2016), *Comprendre l'inclusion scolaire*, Chasseneuil-du-Poitou, France : Canopé édition.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, France : La Découverte

Articles

- Aubin.C (2004), Rapport « La compensation du handicap au Royaume uni », Paris, France : Inspection générale des affaires sociales, repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000152/index.shtml>
- Chambres, P., Auxiette, C. & Bepmale, N. (2011). Handicap et société : quelques éléments pour appréhender ce délicat sujet. Le Bulletin scientifique de l'ARAPI, 27, 52-56.
- Chevallier, E., de Leonardis, M., & Courtinat –Camps, A. (2014). Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans. In V.Rouyer , M.de Leonardis, C.Safont-Mottay, & M. Huet –Gueye (Eds), Actes du 6ème colloque du RIPSYPDEVE. Actualités de la psychologie du développement et de l'Education (pp. 340-347). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. Repéré sur <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01019630/document>
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. & de Leonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? Carrefours de l'éducation, 42, (2), 215-239. Repéré à <https://www-cairn-info.ressources.univ-poitiers.fr/revue-carrefours-de-l-education-2016-2-page-215.htm>
- CNESCO. (2016). *Conférence de comparaison internationales ; Rapport scientifique : Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap*. Repéré à <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/Programme-CCI-handicap.pdf>
- Desombre, C. (2009). Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation ? Chemin de formation, 13, 39-45. Repéré à

https://www.researchgate.net/publication/283503189_Eleves_en_situation_de_handicap_quelle_estime_de_so_i_Quelles_strategies_de_gestion_face_a_la_stigmatisation

Desombre, C. (2012). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap . *Pratiques psychologiques*, vol. 17, n° 4, Issy-les-Moulineaux ; Elsevier Masson, 391-403

Ebersold, S. (2009). Autour du mot Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83 repéré à <https://journals.openedition.org/rechercheformation/522>

Feuilladiou, S., Gombert, A. & Harma, K. (2009). Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves. *Skholé*, 15, 39-52

Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 65,(1), 11-20.

Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. In: Sciences sociales et santé. Volume 12, n°1, 1994. Handicap : identités, représentations, théories. pp. 31-60

Harma, K., Gombert A., Roussey J-Y. & Arciszewski, T. (2011), « Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens », *Travail et formation en éducation*, mis en ligne le 28 mars 2012, repéré à <http://journals.openedition.org/tfe/1608>

Harma, K. (2015). Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale de l'altérité des collégiens. *Revue de psychoéducation*, 44, (1), 121-141. <https://doi.org/10.7202/1039274ar>

Harma, K., Gombert, A., Marrone, T. & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 544, (4), 279-294.

Lacaille, A. (2011). L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives (Thèse de doctorant, Université des Sciences et techniques des activités physiques et sportives d'Orléans) repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00688952/>

Le Roux, A., Marcellini, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. *Revue de questions et axes de recherche*, 5, 281-296. Paris : Elsevier Masson SAS.

Louvet, E., & Rohmer, O. (2000). Le rôle des réactions affectives dans la perception sociale des personnes handicapées physiques selon la familiarité avec le handicap. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47-48, 95-109.

Mouillard, A. (2014). *Représentations sociales des élèves dits ordinaires et handicap* (Mémoire de Master). Université Lille Nord de France

Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6,(2), repéré à <https://www-cairn-info.ressources.univ-poitiers.fr/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-71.htm>.)

Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6, (2), 71-80. <https://www-cairn-info.ressources.univ-poitiers.fr/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-71.htm>.

ONU, UNESCO, (1994), Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux ».

Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen, 1789

Sites internet ressources :

- <https://www.sanitaire-social.com>
- <http://www.mdpsh.fr>
- <http://www.esen.education.fr>
- <http://eduscol.education.fr>
- <http://www.education.gouv.fr>
- <http://annuaire.action-sociale.org>

TEXTES OFFICIELS

- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République
- Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 : unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré
- Circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015 : Circulaire de rentrée 2015
- Circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 : Formation et insertion professionnelle des élèves en situation de handicap
- Circulaire n°2016-117 du 8 août 2016 : Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires

ANNEXE N°1 : Questionnaire N°1 pour les élèves de 6è

1. Je suis :
 - ☐ Une fille
 - ☐ Un garçon
2. Ecris 3 mots pour parler d'une personne handicapée en les classant du plus important au moins important :
 -
 -
 -
3. Qu'est-ce que le handicap ? Cite des exemples de handicaps si tu en connais.
4. Sais-tu ce qu'est une ULIS ? si oui explique moi en une phrase ou deux.
5. Pourquoi sont-ils en ULIS ?
6. Les élèves d'ULIS sont-ils comme toi ?
7. D'après toi les élèves de l'ULIS peuvent-ils être dans la même classe que toi et pourquoi ?
8. D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien au collège ?
9. Connais-tu une personne handicapée dans ton entourage en dehors du collège ?
 - ☐ Membre de ma famille
 - ☐ Un(e) ami(e)
 - ☐ Une connaissance
 - ☐ Non
10. Avais-tu déjà eu un camarade handicapé dans ta classe en primaire ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

Si oui, quel était son handicap ?
11. As-tu déjà entendu parler du handicap ? si oui, où ça ?
 - ☐ Télévision
 - ☐ Famille
 - ☐ Ami(e)
 - ☐ Livre /revue
 - ☐ Internet
 - ☐ Non
12. Un élève handicapé arrive dans ta classe ? comment réagiras-tu ?
 - ☐ J'ai peur
 - ☐ Je suis contente(e)
 - ☐ Je m'en fiche
 - ☐ Je ne sais pas comment me comporter avec lui/elle
 - ☐ J'irai lui parler à la récréation,
 - ☐ Je ne lui parlerai pas,
 - ☐ Je l'aiderai et le protégerai,
 - ☐ Ce n'est pas à moi de l'aider

ANNEXE N°2 : Questionnaire N°2 pour les élèves de 6è

1. Je suis :
 - ☐ Une fille
 - ☐ Un garçon
2. Ecris 3 mots pour parler d'une personne handicapée en les classant du plus important au moins important :
 -
 -
 -
3. Qu'est-ce que le handicap pour toi?
4. Cite 3 exemples de handicaps (maximum) si tu en connais.
 -
 -
 -
5. Peux tu expliquer en une phrase ce qu'est une ULIS ?
6. D'après toi les élèves de l'ULIS peuvent-ils être dans la même classe que toi et pourquoi ?
7. Les élèves d'ULIS sont-ils comme toi et pourquoi ?
8. D'après toi, comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien au collège ?
9. Connais-tu une personne handicapée dans ton entourage en dehors du collège ?
 - ☐ Membre de ma famille
 - ☐ Un(e) ami(e)
 - ☐ Une connaissance
 - ☐ Non
10. Avais-tu déjà eu un camarade handicapé dans ta classe en primaire ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

Si oui, quel était son handicap ?
11. Un élève handicapé arrive dans ta classe ? Comment réagiras-tu ?
 - ☐ J'ai peur
 - ☐ Je suis contente(e)
 - ☐ Je m'en fiche
 - ☐ Je ne sais pas comment me comporter avec lui/elle
 - ☐ J'irai lui parler à la récréation,
 - ☐ Je ne lui parlerai pas,
 - ☐ Je l'aiderai et le protégerai,
 - ☐ Ce n'est pas à moi de l'aider
12. Est-ce qu'il y a dans ta classe :
 - ☐ Un(e) camarade handicapé(e)
 - ☐ Un(e) élève d'ULIS
 - ☐ Aucun des deux
13. Avoir un élève handicapé dans sa classe c'est (tu peux cocher une ou deux réponses) :
 - ☐ Un avantage car :
 - ☐ Un inconvénient car :

ANNEXE N°3 : Questionnaire unique pour les élèves de l'ULIS

1. Je suis :
 - ☐ Une fille
 - ☐ Un garçon
2. Explique-moi ce qu'est l'ULIS pour toi ?
3. D'après toi, pourquoi vas-tu parfois à l'ULIS ?
4. Selon toi, tes camarades de classe devraient venir à l'ULIS pour :
 - ☐ venir voir comment est la salle de classe
 - ☐ venir voir ce qu'on y fait
 - ☐ venir travailler avec nous
 - ☐ non ils ne doivent pas venir
5. Préfères-tu être à l'ULIS ou dans ta classe ? Pourquoi ?
6. Quelle est la différence entre l'ULIS et ta classe ?
7. T'arrive-t-il de jouer ou discuter avec tes camarades de l'ULIS ? si oui, quand et où ?
8. T'arrive-t-il de jouer ou discuter avec des élèves qui ne sont pas à l'ULIS avec toi ?
Est-ce que ce sont des élèves de ta classe ?
9. A ton avis, est-ce que les autres élèves de ta classe savent ce qu'est l'ULIS et ce que tu y fais ?
 - ☐ oui
 - ☐ non
 - ☐ je ne sais pas
10. Est-ce que tu parles de ce que tu fais à l'ULIS avec tes camarades de classe ?
 - ☐ parfois
 - ☐ souvent
 - ☐ jamais
11. Est-ce que tu te considères plus :
 - ☐ comme un élève de ta classe de 6^e
 - ou
 - ☐ comme un élève de l'ULIS ?

ANNEXE N°4 : résultats du questionnaire n°1

A. TRI A PLAT

Le questionnaire a été distribué à 82 élèves de 6^e répartis dans 4 classes, 2 classes inclusives et 2 classes non inclusives à la rentrée de septembre.

Pour les 2 premières questions, je nomme « affect » les réponses qui ne rentrent pas dans le champ lexical de la maladie, du sensoriel, du physique ou du mental mais qui sont soit de l'ordre du jugement (moche, gentil, bizarre...), de la compassion (ils sont gentils quand même, ils sont courageux...) ou de la différence (différent, problème...).

1. « Ecris 3 mots pour parler d'une personne handicapée ».

HANDICAPE	Nb. cit.	Fréq.
sens	35	42,7%
physique	51	62,2%
maladie	21	25,6%
mental	8	9,8%
affect	28	34,1%
autre	6	7,3%
sans réponse	24	29,3%
TOTAL OBS.	82	

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter jusqu'à 3 réponses, le nombre de réponses récoltées s'élève à 173. On peut lire par exemple que 51 réponses portant sur l'aspect physique ont été rapportées (un même élève pouvant donner plusieurs réponses concernant le même aspect). On peut aussi lire que 62, 2% des élèves ont donné au moins une réponse concernant l'aspect physique.

2. « Cite des exemples de handicaps ».

EXEMPLES	Nb. cit.	Fréq.
sens	18	22,0%
physique	18	22,0%
maladie	17	20,7%
mental	22	26,8%
affect	1	1,2%
autre	2	2,4%
sans réponse	28	34,1%
TOTAL OBS.	82	

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées s'élève à 103. On peut lire par exemple que 18 réponses correspondent à des handicaps sensoriels (un même élève pouvant donner plusieurs réponses concernant le même item). On peut aussi lire que 22% des élèves interrogés ont donné au moins un exemple de handicap sensoriel.

3. « Qu'est-ce que le handicap ? »

J'ai choisi de retenir 5 items pour analyser l'intégralité des réponses apportées par les élèves : maladie, affect, problème / différence, mental / psychique, moteur / physique.

MALADIE (19 réponses)	Quand une personne est malade dès la naissance Comme une maladie mais en plus grave qui peut durer toute la vie C'est une maladie (x6) Une maladie qu'on ne peut pas éviter Une maladie ou un accident de la vie Une maladie ou un problème à l'intérieur ou à l'extérieur du corps C'est une maladie qui fait plusieurs désavantages dans notre corps C'est une sorte de difficulté qui rend malade Une maladie ou une malformation Une maladie que tout le monde peut avoir Une maladie qu'on peut avoir à la naissance C'est quand une personne est gravement malade Une maladie grave C'est une sorte de maladie qui peut être grave ou moins grave. Le handicap est l'ennemi des humains
AFFECT RELATIONS (8 réponses)	Une chose plus ou moins gênante dans la vie de tous les jours Quelque chose d'embêtant, qui est différent Une chose difficile à vivre à cause du regard causé par la différence C'est une chose désavantageuse. Il y a plusieurs sortes de handicaps (x2) C'est un complexe Un complexe à vie C'est dangereux
DIFFERENCE PROBLEME (5 réponses)	C'est une chose que tout le monde n'a pas C'est quand nous avons un problème Un problème dès la naissance Quelqu'un qui n'est pas pareil que toi Une personne qui ne voit pas les choses de la même façon que nous
MENTAL PSYCHIQUE (2 réponses)	Malformation psychologique ou physique créé à la naissance ou pendant un accident C'est une personne qui a des problèmes mentaux ou physique
MOTEUR PHYSIQUE (1 réponse)	Ceux qui passent leur vie dans un fauteuil roulant

4. « Pourquoi sont-ils en ULIS »

23 réponses apportées sur 82 élèves interrogés (soit 4 classes) en septembre, classées en 2 items

Difficulté scolaire	Ils ont du mal à l'école Ils ont des difficultés à l'école Ils ont besoin d'être aidés pour apprendre Il leur faut des professeurs spécialisés dans leurs handicaps Parce qu'ils ont un handicap Parce que c'est pour les handicapés Peut-être qu'ils ont eu cette maladie quand ils sont nés Parce qu'ils ont des difficultés à lire et écrire Parce qu'ils ont des difficultés à lire et écrire Ils ont du mal à comprendre et à suivre Ils apprennent moins vite que nous Ils sont en difficulté Parce qu'il y a une personne spécialisée pour réussir à apprendre Ils apprennent moins vite et ont besoin de plus de temps que nous Pour les aider à apprendre Pour rattraper le travail de l'an dernier
Handicap / Incapacité	Car ils sont handicapés Car ils ont un handicap Car ils sont handicapés Ils ne peuvent pas faire comme les autres Ils ont des problèmes mentaux Il ne sait rien Ils sont handicapés

5. « Connais-tu une personne handicapée dans ton entourage ? »

ENTOURAGE	Nb. cit.	Fréq.
famille	19	23,2%
ami	17	20,7%
connaissance	36	43,9%
non	19	23,2%
TOTAL OBS.	82	

Le nombre de réponses est supérieur au nombre d'enquêtés.

Chacun des 82 élèves étant libre de cocher plusieurs cases (jusqu'à 3), le nombre de réponses récoltées s'élève à 91. On peut lire par exemple que 19 élèves répondent avoir côtoyé une personne handicapée dans sa famille. On peut lire aussi que la famille représente pour 23,2% des élèves interrogés un des environnements dans lequel ils ont côtoyés une personne handicapée.

6. « Avais-tu déjà eu un camarade handicapé dans ta classe en primaire ? »

PRIMAIRE	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	1,2%
o	25	30,5%
n	56	68,3%
TOTAL OBS.	82	100%

7. « Où as-tu entendu parler du handicap ? »

SENSIBILISATION	Nb. cit.	Fréq.
télé	44	53,7%
famille	31	37,8%
ami	22	26,8%
livre	32	39,0%
internet	29	35,4%
non	10	12,2%
autre proposition ajoutée	1	1,2%
TOTAL OBS.	82	

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter plusieurs réponses (sans limite de nombre), la quantité de réponses récoltées s'élève à 169. On peut lire par exemple qu'internet est cité 29 fois. On peut aussi lire que la réponse télé a été choisie 44 fois par les élèves et que c'est un des moyens d'information (au handicap) pour 53,7% des élèves questionnés.

8. « Un élève handicapé arrive dans ta classe ? Comment réagis-tu ? »

REACTION	Nb. cit.	Fréq.
peur	3	3,7%
content	12	14,6%
fiche	20	24,4%
nsp	22	26,8%
parle	30	36,6%
pas	4	4,9%
aide	32	39,0%
non	1	1,2%
TOTAL OBS.	82	

Chacun des 82 élèves étant libre de cocher plusieurs réponses, la quantité de réponses récoltées s'élève à 124. On peut lire par exemple que 14,6% des élèves interrogés ont évoqué la peur parmi leurs réponses.

B. TABLEAUX CROISES

Hypothèse 1 : Les représentations du handicap sont différentes si l'élève ordinaire a côtoyé un élève handicapé dans sa classe en primaire.

« Ecris 3 mots pour parler d'une personne handicapée » + « As-tu déjà eu un camarade handicapé dans ta classe en primaire ? »

PRIMAIRE HANDICAPE	o	n	TOTAL
sens	24,0%	23,2%	23,2%
physique	44,0%	33,9%	36,6%
maladie	20,0%	17,9%	18,3%
mental	12,0%	14,3%	13,4%
affect	20,0%	21,4%	20,7%
autre	4,0%	1,8%	2,4%
sans réponse	32,0%	26,8%	29,3%
TOTAL	100%	100%	100%

PRIMAIRE HANDICAPE	o	n	TOTAL
sens	6	13	19
physique	11	19	30
maladie	5	10	15
mental	3	8	11
affect	5	12	17
autre	1	1	2
sans réponse	8	15	23
TOTAL	39	78	117

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées est supérieur au nombre d'enquêtés. On peut lire par exemple que 11 réponses correspondent à des handicaps physique (un même élève pouvant donner plusieurs réponses concernant le même item) pour les élèves ayant côtoyé un camarade handicapé dans leur classe en primaire. On peut aussi lire que 44% des élèves interrogés ayant côtoyé un élève handicapé dans sa classe en primaire ont attribué au moins un mot lié à l'aspect physique pour parler d'une personne handicapée.

Hypothèse 1 bis : Les représentations du handicap sont différentes si l'élève ordinaire a côtoyé une personne handicapée dans son entourage.

« Ecris 3 mots pour parler d'une personne handicapée » + « Connais tu une personne handicapée dans ton entourage en dehors du collège ? »

ENTOURAGE HANDICAPE	famille	ami	connais sance	non	TOTAL
sens	4	3	12	1	20
physique	3	8	17	5	33
maladie	7	3	5	2	17
mental	0	3	5	3	11
affect	3	4	9	4	20
autre	0	0	2	0	2
sans réponse	6	5	8	9	28
TOTAL	23	26	58	24	131

ENTOURAGE HANDICAPE	entou rage	non	TOTAL
sens	19	1	20
physique	28	5	33
maladie	15	2	17
mental	8	3	11
affect	16	4	20
autre	2	0	2
sans réponse	19	9	28
TOTAL	107	24	131

ENTOURAGE HANDICAPE	famille	ami	connaissance	non	TOTAL
sens	21,1%	17,6%	33,3%	5,3%	23,2%
physique	15,8%	47,1%	47,2%	26,3%	36,6%
maladie	36,8%	17,6%	13,9%	10,5%	18,3%
mental	0,0%	17,6%	13,9%	15,8%	13,4%
affect	15,8%	23,5%	25,0%	21,1%	20,7%
autre	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	2,4%
sans réponse	31,6%	29,4%	22,2%	47,4%	29,3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

ENTOURAGE HANDICAPE	entourage	non	TOTAL
sens	26,4%	5,3%	23,2%
physique	38,9%	26,3%	36,6%
maladie	20,8%	10,5%	18,3%
mental	11,1%	15,8%	13,4%
affect	22,2%	21,1%	20,7%
autre	2,8%	0,0%	2,4%
sans réponse	26,4%	47,4%	29,3%
TOTAL	100%	100%	100%

La colonne « entourage » regroupe les 3 entrées : famille + ami + connaissance.

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées est supérieur au nombre d'enquêtés. On peut lire par exemple que 19 réponses correspondent à des handicaps sensoriels pour les élèves ayant côtoyé une personne handicapée dans leur entourage (un même élève pouvant donner plusieurs réponses concernant le même item). On peut aussi lire que 26,4% des élèves interrogés ayant côtoyé une personne handicapée dans leur entourage ont donné au moins un exemple de handicap sensoriel pour parler d'une personne handicapée.

Hypothèse 2 : La connaissance des types de handicap est différente si l'élève a côtoyé un élève handicapé dans sa classe en primaire.

« Donne des exemples de handicap » + « Connais tu une personne handicapée dans ton entourage en dehors du collège ? »

PRIMAIRE EXEMPLES	Non réponse	o	n	TOTAL
sens	0,0%	20,0%	23,2%	22,0%
physique	0,0%	16,0%	25,0%	22,0%
maladie	100%	20,0%	19,6%	20,7%
mental	0,0%	28,0%	26,8%	26,8%
affect	0,0%	0,0%	1,8%	1,2%
autre	0,0%	4,0%	1,8%	2,4%
sans réponse	0,0%	36,0%	33,9%	34,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

PRIMAIRE EXEMPLES	Non réponse	o	n	TOTAL
sens	0	5	13	18
physique	0	4	14	18
maladie	1	5	11	17
mental	0	7	15	22
affect	0	0	1	1
autre	0	1	1	2
sans réponse	0	9	19	28
TOTAL	1	31	74	106

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées est supérieur au nombre d'enquêtés. On peut lire par exemple que 23 réponses correspondent à des exemples de handicaps sensoriels (un même élève pouvant donner plusieurs réponses concernant le même item) pour les élèves n'ayant pas côtoyé d'élève handicapé dans leur classe en primaire. On peut aussi lire que 23,2% des élèves interrogés n'ayant pas côtoyé d'élève handicapé dans leur classe en primaire ont donné au moins un exemple de handicap sensoriel.

Hypothèse 2 bis : La connaissance des types de handicap est différente si l'élève a côtoyé un élève handicapé dans son entourage.

« Donne des exemples de handicap » + « Connais tu une personne handicapée dans ton entourage en dehors du collège ? »

ENTOURAGE EXEMPLES	famille	ami	connais sance	non	TOTAL
sens	2	3	11	3	19
physique	5	2	9	4	20
maladie	6	3	6	4	19
mental	5	4	13	3	25
affect	0	0	1	0	1
autre	0	0	1	1	2
sans réponse	5	8	10	9	32
TOTAL	23	20	51	24	118

ENTOURAGE EXEMPLES	famille	ami	connais sance	non	TOTAL
sens	10,5%	17,6%	30,6%	15,8%	22,0%
physique	26,3%	11,8%	25,0%	21,1%	22,0%
maladie	31,6%	17,6%	16,7%	21,1%	20,7%
mental	26,3%	23,5%	36,1%	15,8%	26,8%
affect	0,0%	0,0%	2,8%	0,0%	1,2%
autre	0,0%	0,0%	2,8%	5,3%	2,4%
sans réponse	26,3%	47,1%	27,8%	47,4%	34,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

ENTOURAGE EXEMPLES	entou rage	non	TOTAL
sens	22,2%	15,8%	22,0%
physique	22,2%	21,1%	22,0%
maladie	20,8%	21,1%	20,7%
mental	30,6%	15,8%	26,8%
affect	1,4%	0,0%	1,2%
autre	1,4%	5,3%	2,4%
sans réponse	31,9%	47,4%	34,1%
TOTAL	100%	100%	100%

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées est supérieur au nombre d'enquêtés. On peut lire par exemple sur le 3^e tableau 22,2% des élèves interrogés n'ayant pas côtoyé d'élève handicapé dans leur entourage ont donné au moins un exemple de handicap sensoriel.

Hypothèse 3 : Le fait d'avoir côtoyé un élève handicapé en primaire a un effet sur le comportement lors de l'accueil d'un nouvel élève dans sa classe.

« As-tu déjà eu un camarade handicapé dans ta classe en primaire » + « un élève handicapé arrive dans ta classe, comment réagis-tu ? »

Informations relatives à la lecture du document

Peur : j'ai peur

Content : je suis contente(e)

Fiche : je m'en fiche

Nsp : je ne sais pas comment me comporter avec lui/elle

Parler : j'irai lui parler à la récréation

pas : je ne lui parlerai pas

aide : je l'aiderai et le protégerai

non : ce n'est pas à moi de l'aider

PRIMAIRE REACTION	Non réponse	o	n	TOTAL
peur	0	0	3	3
content	1	2	9	12
fiche	0	8	12	20
nsp	0	7	15	22
parle	1	13	16	30
pas	0	1	3	4
aide	0	9	23	32
non	0	1	0	1
TOTAL	2	41	81	124

PRIMAIRE REACTION	Non réponse	o	n	TOTAL
peur	0,0%	0,0%	5,4%	3,7%
content	100%	8,0%	16,1%	14,6%
fiche	0,0%	32,0%	21,4%	24,4%
nsp	0,0%	28,0%	26,8%	26,8%
parle	100%	52,0%	28,6%	36,6%
pas	0,0%	4,0%	5,4%	4,9%
aide	0,0%	36,0%	41,1%	39,0%
non	0,0%	4,0%	0,0%	1,2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées est supérieur au nombre d'enquêtés. On peut lire que 16,1% des élèves n'ayant pas côtoyé d'élève handicapé dans leur classe en primaire évoquent notamment la joie (content) à l'idée d'accueillir un camarade handicapé dans sa classe.

Hypothèse 3 bis : Le fait de côtoyer une personne handicapée dans son entourage a un effet sur le comportement lors de l'accueil d'un élève handicapé dans la classe.

« Connais-tu une personne handicapée dans ton entourage en dehors du collège » + « Un élève handicapé arrive dans ta classe, comment réagis-tu ? »

REACTION ENTOURAGE	peur	content	fiche	nsp	parle	pas	aide	non	TOTAL
entourage	2	10	21	17	29	4	28	1	112
non	1	5	3	6	6	0	9	0	30
TOTAL	3	15	24	23	35	4	37	1	142

REACTION ENTOURAGE	peur	content	fiche	nsp	parle	pas	aide	non	TOTAL
entourage	2,8%	13,9%	29,2%	23,6%	40,3%	5,6%	38,9%	1,4%	100%
non	5,3%	26,3%	15,8%	31,6%	31,6%	0,0%	47,4%	0,0%	100%
TOTAL	3,7%	14,6%	24,4%	26,8%	36,6%	4,9%	39,0%	1,2%	100%

Chacun des 82 élèves étant libre d'apporter un nombre d'exemple souhaité, le nombre de réponses récoltées est supérieur au nombre d'enquêtés. On peut lire par exemple que 26,3% des élèves interrogés n'ayant pas côtoyé d'élève handicapé dans leur entourage évoquent notamment le sentiment de joie (content) à l'idée d'accueillir un camarade handicapé dans sa classe.

Hypothèse 4 : La réaction à l'accueil d'un élève handicapé dans la classe et les représentations du handicap varient selon le sexe.

« Un élève handicapé arrive dans ta classe, comment réagis-tu ? »

REACTION SEXE	peur	content	fiche	nsp	parle	pas	aide	non	TOTAL
f	2	6	11	7	16	3	15	1	61
g	1	6	9	15	14	1	17	0	63
TOTAL	3	12	20	22	30	4	32	1	124

REACTION SEXE	peur	content	fiche	nsp	parle	pas	aide	non	TOTAL
f	4,5%	13,6%	25,0%	15,9%	36,4%	6,8%	34,1%	2,3%	100%
g	2,6%	15,8%	23,7%	39,5%	36,8%	2,6%	44,7%	0,0%	100%
TOTAL	3,7%	14,6%	24,4%	26,8%	36,6%	4,9%	39,0%	1,2%	100%

« Ecris 3 mots pour parler d'une personne handicapée ».

HANDICAPE SEXE	sens	physi que	maladie	mental	affect	autre	sans réponse	TOTAL
f	7	12	7	6	9	2	17	60
g	12	18	8	5	8	0	7	58
TOTAL	19	30	15	11	17	2	24	118

HANDICAPE SEXE	sens	physi que	maladie	mental	affect	autre	sans réponse	TOTAL
f	36,4%	47,7%	18,2%	6,8%	40,9%	4,5%	38,6%	100%
g	50,0%	78,9%	34,2%	13,2%	26,3%	10,5%	18,4%	100%
TOTAL	42,7%	62,2%	25,6%	9,8%	34,1%	7,3%	29,3%	100%

ANNEXE N°5 : comparaison des résultats entre le questionnaire N°1 et le questionnaire N°2

Ce questionnaire a été proposé à **64 élèves soit 3 classes** (1 inclusive et 2 non inclusives). Pour l'analyse comparative, la classe n'ayant pu répondre au questionnaire en janvier (parmi les 4 prévues initialement) a été ôtée pour des résultats plus cohérents.

Informations relatives à la lecture des documents :

- f : fille
- g : garçon
- o : oui
- n : non
- nsp : ne sais pas
- Questionnaire N°1 : Jour de la rentrée en septembre
- Questionnaire N°2 : Fin Janvier
-

Attention : Les élèves ayant pu apporter plusieurs exemples ou cocher plusieurs cases à certaines questions, le nombre de réponse est supérieur au nombre d'enquêtés. La fréquence (colonne de droite du tableau) correspond donc dans ce cas à la proportion élèves ayant cité au moins une fois l'attribut ou l'exemple concerné dans leur réponse.

	<u>QUESTIONNAIRE N°1</u>	<u>QUESTIONNAIRE N°2</u>																																																						
<i>Répartition fille-garçon</i>	<table> <tr> <th>SEXE</th><th>Nb. cit.</th><th>Fréq.</th></tr> <tr> <td>f</td><td>36</td><td>56,3%</td></tr> <tr> <td>g</td><td>28</td><td>43,8%</td></tr> <tr> <td>TOTAL OBS.</td><td>64</td><td>100%</td></tr> </table>	SEXE	Nb. cit.	Fréq.	f	36	56,3%	g	28	43,8%	TOTAL OBS.	64	100%	<table> <tr> <th>SEXE</th><th>Nb. cit.</th><th>Fréq.</th></tr> <tr> <td>f</td><td>39</td><td>60,9%</td></tr> <tr> <td>g</td><td>25</td><td>39,1%</td></tr> <tr> <td>TOTAL OBS.</td><td>64</td><td>100%</td></tr> </table>	SEXE	Nb. cit.	Fréq.	f	39	60,9%	g	25	39,1%	TOTAL OBS.	64	100%																														
SEXE	Nb. cit.	Fréq.																																																						
f	36	56,3%																																																						
g	28	43,8%																																																						
TOTAL OBS.	64	100%																																																						
SEXE	Nb. cit.	Fréq.																																																						
f	39	60,9%																																																						
g	25	39,1%																																																						
TOTAL OBS.	64	100%																																																						
<i>« Cite 3 mots pour parler d'une personne handicapée »</i>	<table> <tr> <th>HANDICAPE</th><th>Nb. cit.</th><th>Fréq.</th></tr> <tr> <td>sens</td><td>19</td><td>29,7%</td></tr> <tr> <td>physique</td><td>31</td><td>48,4%</td></tr> <tr> <td>maladie</td><td>21</td><td>32,8%</td></tr> <tr> <td>mental</td><td>9</td><td>14,1%</td></tr> <tr> <td>affect</td><td>27</td><td>42,2%</td></tr> <tr> <td>autre</td><td>1</td><td>1,6%</td></tr> <tr> <td>sans réponse</td><td>22</td><td>34,4%</td></tr> <tr> <td>TOTAL OBS.</td><td>64</td><td></td></tr> </table> <i>Soit 130 réponses</i>	HANDICAPE	Nb. cit.	Fréq.	sens	19	29,7%	physique	31	48,4%	maladie	21	32,8%	mental	9	14,1%	affect	27	42,2%	autre	1	1,6%	sans réponse	22	34,4%	TOTAL OBS.	64		<table> <tr> <th>HANDICAPE</th><th>Nb. cit.</th><th>Fréq.</th></tr> <tr> <td>sens</td><td>19</td><td>29,7%</td></tr> <tr> <td>physique</td><td>30</td><td>46,9%</td></tr> <tr> <td>maladie</td><td>7</td><td>10,9%</td></tr> <tr> <td>mental</td><td>13</td><td>20,3%</td></tr> <tr> <td>affect</td><td>34</td><td>53,1%</td></tr> <tr> <td>autre</td><td>11</td><td>17,2%</td></tr> <tr> <td>sans réponse</td><td>18</td><td>28,1%</td></tr> <tr> <td>TOTAL OBS.</td><td>64</td><td></td></tr> </table> <i>Soit 132 réponses</i>	HANDICAPE	Nb. cit.	Fréq.	sens	19	29,7%	physique	30	46,9%	maladie	7	10,9%	mental	13	20,3%	affect	34	53,1%	autre	11	17,2%	sans réponse	18	28,1%	TOTAL OBS.	64	
HANDICAPE	Nb. cit.	Fréq.																																																						
sens	19	29,7%																																																						
physique	31	48,4%																																																						
maladie	21	32,8%																																																						
mental	9	14,1%																																																						
affect	27	42,2%																																																						
autre	1	1,6%																																																						
sans réponse	22	34,4%																																																						
TOTAL OBS.	64																																																							
HANDICAPE	Nb. cit.	Fréq.																																																						
sens	19	29,7%																																																						
physique	30	46,9%																																																						
maladie	7	10,9%																																																						
mental	13	20,3%																																																						
affect	34	53,1%																																																						
autre	11	17,2%																																																						
sans réponse	18	28,1%																																																						
TOTAL OBS.	64																																																							
<i>« Donne des exemples de handicaps »</i>	<table> <tr> <th>EXEMPLES</th><th>Nb. cit.</th><th>Fréq.</th></tr> <tr> <td>sens</td><td>19</td><td>29,7%</td></tr> <tr> <td>physique</td><td>21</td><td>32,8%</td></tr> <tr> <td>maladie</td><td>26</td><td>40,6%</td></tr> <tr> <td>mental</td><td>11</td><td>17,2%</td></tr> <tr> <td>affect</td><td>0</td><td>0,0%</td></tr> <tr> <td>autre</td><td>1</td><td>1,6%</td></tr> <tr> <td>sans réponse</td><td>22</td><td>34,4%</td></tr> <tr> <td>TOTAL OBS.</td><td>64</td><td></td></tr> </table> <i>Soit 100 exemples donnés</i> <i>Après calcul, on peut aussi dire que la maladie représente donc 26% des exemples proposés par les élèves, Le handicap physique 21%, Le handicap sensoriel 19% et le handicap mental 11%</i>	EXEMPLES	Nb. cit.	Fréq.	sens	19	29,7%	physique	21	32,8%	maladie	26	40,6%	mental	11	17,2%	affect	0	0,0%	autre	1	1,6%	sans réponse	22	34,4%	TOTAL OBS.	64		<table> <tr> <th>EXEMPLES</th><th>Nb. cit.</th><th>Fréq.</th></tr> <tr> <td>sans réponse</td><td>6</td><td>9,4%</td></tr> <tr> <td>sens</td><td>33</td><td>51,6%</td></tr> <tr> <td>physique</td><td>47</td><td>73,4%</td></tr> <tr> <td>maladie</td><td>19</td><td>29,7%</td></tr> <tr> <td>mental</td><td>16</td><td>25,0%</td></tr> <tr> <td>affect</td><td>0</td><td>0,0%</td></tr> <tr> <td>autre</td><td>13</td><td>20,3%</td></tr> <tr> <td>TOTAL OBS.</td><td>64</td><td></td></tr> </table> <i>Soit 134 exemples donnés</i> <i>Après calcul on peut aussi dire que la maladie représente donc 14,17% des exemples proposés par les élèves, le handicap physique 35,07%, le handicap sensoriel 24,62% et le handicap mental 11,94%</i>	EXEMPLES	Nb. cit.	Fréq.	sans réponse	6	9,4%	sens	33	51,6%	physique	47	73,4%	maladie	19	29,7%	mental	16	25,0%	affect	0	0,0%	autre	13	20,3%	TOTAL OBS.	64	
EXEMPLES	Nb. cit.	Fréq.																																																						
sens	19	29,7%																																																						
physique	21	32,8%																																																						
maladie	26	40,6%																																																						
mental	11	17,2%																																																						
affect	0	0,0%																																																						
autre	1	1,6%																																																						
sans réponse	22	34,4%																																																						
TOTAL OBS.	64																																																							
EXEMPLES	Nb. cit.	Fréq.																																																						
sans réponse	6	9,4%																																																						
sens	33	51,6%																																																						
physique	47	73,4%																																																						
maladie	19	29,7%																																																						
mental	16	25,0%																																																						
affect	0	0,0%																																																						
autre	13	20,3%																																																						
TOTAL OBS.	64																																																							

« Sais-tu ce qu'est une ULIS ? »

ULIS	Nb. cit.	Fréq.
o	12	18,8%
nsp	39	60,9%
erreur	3	4,7%
une personne	10	15,6%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive ULIS	o	n	TOTAL
o	19,0%	18,6%	18,8%
nsp	61,9%	60,5%	60,9%
erreur	4,8%	4,7%	4,7%
une personne	14,3%	16,3%	15,6%
TOTAL	100%	100%	100%

ULIS	Nb. cit.	Fréq.
nsp	22	34,4%
o	18	28,1%
erreur	5	7,8%
personne	19	29,7%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive ULIS	o	n	TOTAL
nsp	22,7%	40,5%	34,4%
o	40,9%	21,4%	28,1%
erreur	4,5%	9,5%	7,8%
personne	31,8%	28,6%	29,7%
TOTAL	100%	100%	100%

« Les élèves d'ULIS peuvent-ils être dans la même classe que toi ? »

MEME CLASSE	Nb. cit.	Fréq.
nsp	36	56,3%
o	18	28,1%
n	10	15,6%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive MEME CLASSE	o	n	TOTAL
nsp	61,9%	53,5%	56,3%
o	23,8%	30,2%	28,1%
n	14,3%	16,3%	15,6%
TOTAL	100%	100%	100%

MEME CLASSE	Nb. cit.	Fréq.
o	49	76,6%
n	4	6,3%
nsp	11	17,2%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive MEME CLASSE	o	n	TOTAL
o	81,8%	73,8%	76,6%
n	0,0%	9,5%	6,3%
nsp	18,2%	16,7%	17,2%
TOTAL	100%	100%	100%

« Les élèves d'ULIS sont-ils pareils que toi ? »

PAREILS	Nb. cit.	Fréq.
o	12	18,8%
n	16	25,0%
nsp	31	48,4%
les 2	5	7,8%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive PAREILS	o	n	TOTAL
o	14,3%	20,9%	18,8%
n	28,6%	23,3%	25,0%
nsp	42,9%	51,2%	48,4%
les 2	14,3%	4,7%	7,8%
TOTAL	100%	100%	100%

Pareils	Nb. cit.	Fréq.
o	39	60,9%
n	14	21,9%
nsp	10	15,6%
les 2	1	1,6%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive Pareils	o	n	TOTAL
o	63,6%	59,5%	60,9%
n	18,2%	23,8%	21,9%
nsp	13,6%	16,7%	15,6%
les 2	4,5%	0,0%	1,6%
TOTAL	100%	100%	100%

« Un élève handicapé arrive dans ta classe, comment réagis-tu ? »

REACTION	Nb. cit.	Fréq.
peur	2	3,1%
content	8	12,5%
fiche	17	26,6%
nsp	15	23,4%
parle	23	35,9%
pas	3	4,7%
aide	26	40,6%
non	1	1,6%
TOTAL OBS.	64	

classe inclusive REACTION	o	n	TOTAL
peur	1	1	2
content	2	6	8
fiche	4	13	17
nsp	7	8	15
parle	5	18	23
pas	1	2	3
aide	6	20	26
non	0	1	1
TOTAL	26	69	95

95 réponses

Fiche : s'en fiche

Pas : ne lui parle pas

Non : ce n'est pas à moi de l'aider

REACTION	Nb. cit.	Fréq.
peur	0	0,0%
content	13	20,3%
fiche	16	25,0%
nsp	13	20,3%
parle	28	43,8%
pas	2	3,1%
aide	23	35,9%
non	3	4,7%
TOTAL OBS.	64	

classe inclusive REACTION	o	n	TOTAL
peur	0	0	0
content	4	9	13
fiche	3	13	16
nsp	5	8	13
parle	7	21	28
pas	1	1	2
aide	5	18	23
non	1	2	3
TOTAL	26	72	98

98 réponses

Fiche : s'en fiche

Pas : ne lui parle pas

Non : ce n'est pas à moi de l'aider

« Est-ce un avantage ou un inconvénient d'avoir un élève handicapé dans ta classe ? »

Question non posée lors du questionnaire N°1

avantage	Nb. cit.	Fréq.
avantage	30	46,9%
inconvénient	5	7,8%
nsp	16	25,0%
les 2	13	20,3%
TOTAL OBS.	64	100%

classe inclusive avantage	o	n	TOTAL
avantage	59,1%	40,5%	46,9%
inconvénient	4,5%	9,5%	7,8%
nsp	27,3%	23,8%	25,0%
les 2	9,1%	26,2%	20,3%
TOTAL	100%	100%	100%

ANNEXE N°6 : Tableaux regroupant l'ensemble des réponses apportées par les élèves aux questions ouvertes

Ce questionnaire a été proposé à 64 élèves soit 3 classes (1 inclusive et 2 non inclusives). Pour l'analyse comparative, la classe n'ayant pu répondre au questionnaire en janvier a été ôtée pour des résultats plus cohérents.

« Qu'est-ce que le handicap ? »

	QUESTIONNAIRE 1	QUESTIONNAIRE 2
MALADIE	15 réponses Une maladie Une maladie qu'on ne peut pas éviter Une maladie ou un accident de la vie C'est une maladie Une maladie ou un problème à l'intérieur ou à l'extérieur du corps C'est une maladie qui fait plusieurs désavantages dans notre corps C'est une sorte de difficulté qui rend malade C'est avoir une maladie Une maladie ou une malformation Une maladie que tout le monde peut avoir Une maladie qu'on peut avoir à la naissance Une maladie C'est quand une personne est gravement malade Une maladie grave C'est une sorte de maladie qui peut être grave ou moins grave. Le handicap est l'ennemi des humains	9 réponses un problème ou une maladie une maladie qui reste toute la vie si on ne la traite pas une maladie qui peut se guérir grâce à des traitements ou à des cours (de rattrapage) c'est une maladie ou un os cassé une personne qui a un problème médical ou physique avoir un handicap c'est avoir une maladie très difficile à soigner c'est quelqu'un qui a une maladie une maladie Quelqu'un qui a une maladie
AFFECT RELATIONS	6 réponses C'est une chose désavantageuse. Il y a plusieurs sortes de handicaps C'est une chose désavantageuse. Il y a plusieurs sortes de handicaps C'est un complexe Un complexe à vie C'est dangereux Mal	12 réponses ce sont des personnes qu'on doit considérer comme tout le monde tu fais pareil que les gens normaux ne pas avoir la chance d'avoir tous les points vitaux qui marchent ce sont des gens nés avec des différences qui ont besoin d'aide et que nous devons respecter un défaut c'est quelque chose qui pénalise les personnes

		quelque chose qui empêche de vivre normalement une sorte de maladie qui empêche de vivre normalement quelque chose de difficile c'est un inconvénient pour la personne un humain normal c'est quelque chose qui pose un problème à beaucoup de gens malheureusement. il ne faut pas se moquer car ça peut faire du mal à la personne
DIFFERENCE PROBLEME DIFFICULTE	5 réponses C'est une chose que tout le monde n'a pas C'est quand nous avons un problème Un problème dès la naissance Quelqu'un qui n'est pas pareil que toi Une personne qui ne voit pas les choses de la même façon que nous	26 réponses c'est une difficulté c'est ne pas avoir les mêmes capacités qu'une personne qui n'a pas de handicap c'est quelqu'un qui a des difficultés, des problèmes pour parler, de mémoire, pour marcher c'est quelqu'un qui peut avoir des problèmes mentaux ou avoir perdu une jambe une personne qui a des difficultés ou problèmes personne qui a un problème physique personne qui a des problèmes, des difficultés ce sont des personnes qui ont des problèmes quelque part c'est quelqu'un qui a un problème, une maladie par exemple des gens qui ont un problème Ne pas pouvoir faire quelque chose que quelqu'un non handicapé peut faire Quelqu'un qui a du mal à se déplacer ou un problème mental une personne qui a des difficultés quand une personne c'est celui qui n'a plus les mêmes capacités que les autres une malformation, un problème dès la naissance quelqu'un qui a un problème c'est un problème qui handicape une personne c'est une personne qui a certaines difficultés en certaines choses c'est quelque chose de différent sur certaines personnes c'est quelque chose qu'on ne peut pas faire c'est quelqu'un qui a un problème physique ou mental des personnes qui ont des problèmes quand quelqu'un a des problèmes un problème mental ou un membre cassé c'est avoir un problème une personne qui a un problème mental ou une malformation

AUTRES (mental psychique physique)	3 réponses Malformation psychologique ou physique créé à la naissance ou pendant un accident C'est une personne qui a des problèmes mentaux ou physique Ceux qui passent leur vie dans un fauteuil roulant	7 Réponses Une personne qui a des handicaps quelqu'un avec quelque chose en moins c'est comme si la jambe est coupée quand on ne peut pas marcher, on comprend mal, on est mal voyant... Des gens qui ont des béquilles, un fauteuil roulant... c'est de plus faire de sport ou autre chose une personne en fauteuil roulant
---	--	--

« Les élèves d'ULIS sont-ils pareils que toi et pourquoi ? »

(Cette question n'a été posée qu'au mois de janvier lors de la seconde passation)

NORMAL HUMAIN COMME MOI (36)	Ce sont des personnes comme moi ils ont juste un petit problème mental ou dans leur corps Ils sont comme moi, ils ont les mêmes capacités Ce sont des enfants normaux avec un minuscule problème au cerveau Oui parce que ce sont des humains et ils ont notre âge. mais non car ils des difficultés Nous sommes tous des êtres humains Ils sont comme moi et avant tout on est tous des êtres humains Ce sont des gens comme nous avec des problèmes mais en fait on a tous des problèmes Ils ont comme moi et apprennent avec un adulte qui les aide Ce sont des humains ils ont juste des difficultés Car ils vont au collège comme nous Car ce sont des êtres humains, comme moi mais ils ont parfois besoin de plus de temps Ce sont des enfants comme moi on est des humains Car ce sont des humains comme tout le monde et des enfants Car ils peuvent changer en faisant des efforts et ils sont comme nous sauf qu'ils apprennent moins vite On est tous des êtres humains Ils ne sont pas différents ce sont des humains mais ils ont besoin d'aide et de plus de temps ce sont des êtres humains il faut les aider Ils ont le même âge et le même niveau que nous, ils sont comme nous et ont des droits et des devoirs Ce sont des humains Car ce sont des êtres vivants et au fond tout le monde est pareil en plus ils peuvent plus dans certaines matières Car ils sont comme nous et je les traiterai comme tout le monde parce que ce sont des enfants
---	---

	C'est pas parce qu'ils ont quelques difficultés qu'ils ne peuvent pas être dans la même classe que moi ce sont des humains Car ils sont humains Ils sont pareils que nous On est tous des humains et on est tous différents Ce sont des humains et ils sont intelligents Oui malgré les problèmes qu'on a on est tous pareils Dans la même classe car sont comme nous (mais sont différents) mais ce n'est pas une raison de les maltraiter Pas dans la même classe car apprennent plus lentement mais sont comme moi car ce sont des êtres vivants Dans la même classe car c'est quand même une personne et elle peut quand même rester avec nous Car ce sont des humains comme nous Pas dans la même classe car je suis plus intelligente qu'eux mais ce sont des humains Car ils sont comme nous. ce sont des êtres humains Ils peuvent avoir des cours d'ULIS et des cours avec des camarades car ils sont comme moi.
DIFFICULTES SCOLAIRE (11)	Ils sont juste plus lents Ils ont plus de difficultés Ils ont juste besoin de plus d'aide et de concentration Ils ont plus de difficultés Sont handicapés et ont des difficultés Ils ont des difficultés Ils n'ont pas beaucoup de différence avec nous mais ils ont plus de difficultés Mais pas pour tous les cours car ils ont des retards mentaux ou physique Oui mais il a des problèmes que nous n'avons pas N'ont pas le même niveau que moi et sont différents Oui mais moins habiles ou intelligents ils n'iront pas toujours aux mêmes cours que nous
HANDICAP (2)	Ils ont un léger handicap Ils sont handicapés
AUTRE (5)	Ils peuvent travailler comme nous mais ils ont quelque chose de différent Il peut travailler avec nous et faire connaissance Pas pareil car il vient d'un autre monde que nous Ils peuvent apprendre comme nous mais sont différents car ce sont des handicapés Car ils ont un défaut

« Comment faut-il se comporter avec eux pour qu'ils se sentent bien au collège ? »

QUESTIONNAIRE N°1	QUESTIONNAIRE N°2
être proche être gentil se comporter comme si c'était une personne normale ne pas déranger ou embêter la personne il faut les respecter, ne pas les brusquer Il faut se sentir bien comme eux bien Les aider à porter les choses (ex: sacs, à écrire, être gentil avec eux car ce n'est pas de leur faute. Être gentil avec eux Être gentil avec eux et les respecter Être sympathique comme avec tout le monde pour qu'ils se sentent bien intégrés Les aider s'ils ont un problème et les considérer comme une personne normale Il faut les comprendre et ne pas faire de différence avec un autre enfant. Être sympa, leur parler, ne pas se moquer d'eux Être calme, leur parler doucement, être gentil avec eux Ne pas se moquer et être gentil Je ne sais pas Bien leur parler et être gentil Ne pas se moquer, les aider et les intégrer dans la classe Bien se comporter avec eux Essayer de parler avec eux Je ne sais pas Les aider, les encourager à avancer pour découvrir beaucoup de choses bien leur parler Ne pas faire comme s'ils étaient handicapés Ne pas les tenir à part et leur parler Être gentil et ne pas les tenir à part Ne pas les critiquer, leur demander ce qu'ils ont Ne pas l'ignorer Être gentil et les aider Bien se comporter et ne pas les brusquer Qu'ils soient avec leurs ami(e)s Être gentil et l'aider Je ne sais pas	leur parler, les aider et pas mal les regarder les encadrer dans l'établissement on les aide on joue avec eux comme si c'était une personne normale normalement bien leur parler, les défendre, les protéger je ne sais pas normalement, gentiment bien se comporter sans leur crier dessus les respecter et leur parler bien se comporter et les aider être serviable, gentil, poli normalement gentil gentil et agréable normalement les aider, ne pas les laisser seul les aider, jouer, les considérer comme des enfants normaux les accueillir comme des élèves normaux sans être trop brusque les aider mais pas les rejeter être gentil, agréable et accueillant je ne sais pas car je ne sais pas tout sur eux gentiment calmement doucement ne pas se moquer et les comparer. on a tous des inconvénients et des points forts bien les asseoir il ne faut pas s'énervier quand ils ne comprennent pas quelque chose, ne pas se moquer comme avec nos amis aider, protéger et lui parler ne pas les mettre à l'écart, leur parler et les aider leur parler, ne pas les insulter bien se comporter, les aider, leur apprendre des choses être gentil, ce n'est pas parce qu'il est handicapé qu'il ne peut pas avoir d'amis les considérer comme des personnes normales jouer avec eux se comporter normalement et les intégrer

Les traiter comme nous l'aider, le traiter comme les autres Leur parler gentiment bien gentiment gentiment rigoler avec eux Se comporter gentiment et ne pas les fâcher ne pas se moquer et les aider Etre gentil et ne pas se moquer Se comporter comme avec les autres Leur parler doucement et les écouter Rester normal, faire comme avec tous les autres Bien se comporter Lui parler gentiment et ne pas se moquer de lui Ne pas les laisser seulsou parler d'eux car ils peuvent le voir et se sentir mal Gentiment	bien car on ne sait pas comment il va réagir on doit leur parler comme on parle à tout le monde sinon ils vont croire qu'on reste avec eux à cause de leur problème. Ils peuvent se sentir bien s'ils sont entourés des personnes agréables comme s'il n'était pas handicapé, comme s'il n'y avait pas de différence être gentil, biens se comporter avec eux, leur parler et les aider comme des gens normaux Être gentil comme une personne normale le traiter comme les autres être respectueux et gentil ne pas les traiter d'ULIS et ne pas s'embrouiller avec eux bien s'amuser avec lui ne pas être désagréable avec eux les aider pour qu'ils se sentent bien les aider les considérer normalement être gentil et les aider être gentil et faire attention à eux ne pas se moquer et être gentil ne pas les regarder tout le temps pour qu'ils ne se sentent pas mal à l'aise être gentil avec eux et jouer avec eux on les aide, on reste avec eux les aider, ne pas les laisser seuls et jouer avec eux jouer et parler avec eux sans trop les encombrer de questions
---	---

« Avoir un élève handicapé dans sa classe c'est : un avantage, un inconvénient ? »

(Cette question n'a été posée qu'au mois de janvier lors de la seconde passation)

Pour apprendre à mieux savoir ce qui se passe avec eux et mieux les connaître

Il peut nous apprendre des choses qu'on ne connaît pas

Ça crée de la diversité et nous apprend comment nous comporter avec des handicapés. Mais ils peuvent parfois ralentir la classe s'ils ne sont pas aidés par une AVS

On peut les aider et pour moi c'est bien d'aider

Comme ça on sait comment être avec lui

Ils peuvent nous faire part de leur handicap et nous apprendre leur handicap

Nous pouvons lui faire découvrir des choses bien

Tu en peux apprendre plus

On peut les aider

On apprend à mieux connaître le handicap

Tous les élèves se mélangent et s'entraident

Je pourrai l'aider

On peut travailler individuellement

Avantage : ça permet de nous sensibiliser et inconvénient : ils n'avancent pas au même rythme

Ils se font chouchouter

Avantage : ça nous apprend à bien se comporter avec eux, inconvénient : si le prof doit toujours leur expliquer on est en retard dans le programme et ça peut être énervant d'attendre

Car ils peuvent rencontrer de nouvelles personnes et apprendre comme nous

Avantage car ça permet de mieux les connaître et inconvénient car les profs s'occupent que d'eux ou elle

Tu apprends plus de chose sur le handicap

Avantage car ça nous aide à comprendre les handicapés et inconvénients car il faut les aider presque tout le temps

On peut en apprendre plus sur eux

Je ne saurai pas quoi faire pour l'aider

On peut lui apprendre à s'améliorer

Les 2

On va l'aider

On peut apprendre de cette personne et eux peuvent ce qu'on fait dans la classe

Avantage : c'est toujours bien de connaître quelqu'un et inconvénient : si c'est un handicapé mental il aura du mal à suivre le rythme de classe

On peut lui apprendre beaucoup de choses

Avantage car tu peux aller avec lui quand tu veux et inconvénient car des fois ils sont énervants

Il /elle peut être gentil(le) avec la classe

On doit le protéger, l'aider

Ça apprend aux autres à être respectueux

L'aider

Avantage : ça nous fait un ami et inconvénient : il faut s'en occuper

Ça peut apprendre à être gentil

On pourrait les aider

Avantage : ça peut être un(e)nouvel(le) ami(e) et inconvénient : il/elle pourrait nous coller ou nous embêter

Ça nous apprend à les comprendre

Tu peux en savoir plus sur les handicapés

Tu peux connaître ce qu'est le handicap

Avantage : tu peux l'aider et te faire un(e) ami(e) et inconvénient : j'ai beaucoup de peine pour lui/elle

Résumé

Depuis quelques années, une volonté politique marquée par la multitude de textes législatifs cherche à rendre légitime l'intégration des personnes en situation de handicap dans la société. Nombre d'études ont questionné les effets de l'inclusion en milieu ordinaire des élèves handicapés. Il m'a semblé pertinent de renverser la question et de s'intéresser aux effets de cette inclusion pour les élèves dits ordinaires. L'objet de cette étude est de comprendre quelles sont les représentations des élèves ordinaires et d'observer les effets d'une scolarisation mutuelle sur ces derniers.

L'étude portera sur les résultats d'un questionnaire destiné aux élèves de 6^e (classes inclusives et non inclusives) d'un collège doté d'un dispositif inclusif (ULIS). Ce questionnaire sera proposé à deux reprises, en septembre et en janvier, afin d'observer d'éventuels changements après quelques mois de scolarisation mutuelle. Cette étude sera complétée par une enquête ethnographique.

Mots clés

Représentations, handicap, inclusion, côtoyer, élèves, ordinaires, visibilité, physique