



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Besançon

Mémoire pour présentation du grade de Master
« Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mention 1^{er} degré professeur des écoles

Les représentations sociales des élèves du primaire à l'égard du handicap

Présenté par GERARDOT Cassandra

Directrice de mémoire : MONET Nathalie

Année universitaire : 2016-2017

Sommaire

Introduction.....	5
I. Choix de l'objet d'étude	6
II. Cadre théorique de recherche	10
1. Qu'est-ce que le handicap aujourd'hui ?.....	10
1.1 Histoire de la scolarisation pour les élèves en situation de handicap	10
1.2 Définition du handicap	13
1.2.1 Définition classique du handicap	13
1.2.2 Nouvelle définition du handicap	14
2. Intégration et inclusion scolaire	15
2.1 Définition de l'intégration	15
2.2 De l'intégration à l'inclusion	16
3. La loi de 2005.....	18
3.1 Les principes	18
3.2 Les conditions d'accueil	19
3.2.1 L'accueil individuel dans une classe ordinaire	19
3.2.2 L'accueil dans un dispositif collectif	20
4. Les acteurs de l'école inclusive : quelle participation ?.....	20
4.1 Les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH)	22
4.2 L'enseignant référent	22
4.3 L'enseignant de la classe	24
4.4 L'équipe de suivi de scolarisation (ESS)	25
4.5 Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)	25
4.6 Les élèves ordinaires et leurs parents	28
5. Conséquences de la loi de 2005.....	29
5.1 Changements dans l'école.....	29
5.2 Freins et limites.....	32
III. Les représentations.....	35
1. Origine et définition du concept	35
1.1 De Durkheim aux sciences humaines et sociales	35
1.2 Définitions	37

2. Théorie du noyau central et du système périphérique	38
2.1 Le noyau central	39
2.2 Le système périphérique	40
2.3 Pourquoi et comment élaborer des représentations sociales ?	40
2.4 A quoi servent les représentations sociales ?	42
2.5 Représentations sociales dans le domaine de l'enfance	43
2.6 Les représentations sociales du handicap	45
IV. Problématique et hypothèses.....	49
1. Elaboration de la problématique	49
2. Formulation des hypothèses.....	49
V. Partie prospective à l'enquête de terrain	50
1. Choix de la méthode d'enquête	50
2. Les participants	51
3. La méthodologie de l'entretien semi-directif	51
4. Le guide d'entretien	52
4.1 Méthode.....	52
4.2 Choix des questions.....	53
VI. Présentation des données et analyse.....	53
1. Constitution des différents profils.....	54
2. Présentation des données.....	55
3. Analyse des données.....	67
VII. Retour sur les hypothèses.....	71
VIII. Limites de la recherche.....	73
IX. Conclusion.....	74
Bibliographie.....	75

Liste des annexes

Annexe 1 : guide d'entretien.....	80
Annexe 2 : lettre aux parents.....	82
Annexe 3 : retranscription élève 4.....	83
Annexe 4 : retranscription élève 45.....	89
Annexe 5 : retranscription élève 40.....	94
Annexe 6 : tableau récapitulatif mots définissant le handicap.....	100
Annexe 7 : tableau récapitulatif représentation d'une personne handicapée.....	105
Annexe 8 : tableau récapitulatif sentiments à l'égard des personnes handicapées.....	109
Annexe 9 : tableau récapitulatif mots définissant le handicap : comparaison entre les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres.....	114
Annexe 10 : tableau récapitulatif de la représentation d'une personne handicapée : comparaison entre les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres.....	118
Annexe 11 : tableau récapitulatif sentiment à l'égard des personnes en situation de handicap : comparaison entre les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres.....	122
Annexe 12 : graphiques.....	126
Annexe 13 : tableau récapitulatif mots définissant le handicap : comparaison entre les élèves les plus jeunes et les autres.....	127
Annexe 14 : tableau récapitulatif de la représentation d'une personne handicapée : comparaison entre les élèves les plus jeunes et les autres.....	131
Annexe 15 : tableau récapitulatif sentiment à l'égard des personnes en situation de handicap : comparaison entre les plus jeunes et les autres.....	135
Annexe 16 : graphiques.....	140

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide dans la réalisation de ce mémoire.

Dans un premier temps, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, MONET Nathalie, pour son investissement, pour sa disponibilité et ses conseils qui ont été de la plus grande utilité dans le cadre de l'élaboration de ce mémoire.

Ensuite, je voudrais remercier les directrices des deux écoles qui m'ont autorisée à intervenir au sein de leurs écoles.

Je remercie également les enseignants qui se sont intéressés au projet et qui se sont montrés volontaires et enthousiastes à l'idée que je m'entretienne avec leurs élèves.

Merci aussi à mon entourage pour son soutien au quotidien dans cette démarche de recherche.

Enfin, je remercie vivement l'ensemble des élèves ayant participé à cette étude, sans qui elle n'aurait pas pu voir le jour.

Introduction

La situation de handicap, qui touche des millions de personnes en France, fait peur et suscite encore trop souvent des réactions de rejet. Les personnes en situation de handicap ont longtemps été assimilées à des « *anormaux* », des « *monstres* », des « *fous du village* », des « *aliénés* », des « *débiles* », des « *invalides* » ...La société cherchait à les exclure, à les mettre à l'écart en les cloisonnant dans des espaces fermés (hospices, maisons, institutions spécialisées...). La représentation du handicap excluait les enfants handicapés mentaux des écoles ordinaires parce qu'il fallait « *préserver la vie scolaire normale* ». Au fil des années, les mentalités, la représentation sociale du handicap ont ainsi connu une évolution significative.

En plusieurs décennies, le changement de regard sur le handicap a permis l'évolution législative dans un souci de reconnaissance du droit à l'instruction et à l'inclusion des personnes handicapées. Le handicap est devenu peu à peu un enjeu important des politiques sociales et éducatives, jusqu'à devenir une obligation nationale. En 1967, le rapport du premier ministre Georges Pompidou intitulé « *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées* » pose les bases du texte d'orientation de 1975. La même année, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte une déclaration des droits des personnes handicapées. La scolarisation des enfants en situation de handicap fut longue à se mettre en place. Mais la loi du 11 février 2005 a largement contribué à l'évolution de la scolarisation de ces enfants. Cette loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » stipule le fait que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école, le collège ou le lycée le plus proche de son domicile constituant ainsi son établissement de référence.

Le Ministère de l'Éducation Nationale semble avoir connaissance de la pluralité des différences qui compose la société et paraît mettre tout en œuvre, à travers des lois, pour accueillir et intégrer cette hétérogénéité.

Ainsi, l'école s'est elle aussi adaptée aux évolutions de la perception et de l'accueil des élèves en situation de handicap. Les enfants en situation de handicap doivent avant tout être considérés comme des enfants en développement, avec des besoins ordinaires et des besoins spécifiques.

Dans une première partie nous évoquerons le choix de l'objet d'étude pour ce travail de recherche. Une deuxième partie sera consacrée à la notion de handicap et à son évolution réglementaire, depuis les classes de perfectionnement jusqu'aux étapes législatives plus récentes ainsi que la mise en place de la loi de 2005 et ses conséquences sur l'école. Ensuite, nous nous intéresserons à définir la notion de représentation sociale. Après avoir précisé la problématique ainsi que les hypothèses, nous décrirons la méthodologie utilisée pour apporter des éléments de réponses. Pour terminer, nous présenterons l'analyse des résultats dans le but de vérifier les hypothèses.

I. Choix de l'objet d'étude

Le choix de ce sujet d'étude résulte de plusieurs facteurs. J'ai choisi la thématique du handicap pour des raisons personnelles, le sujet me tenant à cœur. De plus, la scolarisation ou l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire est rencontrée plusieurs fois dans la carrière d'un enseignant. Le désir d'approfondir la problématique de la scolarisation d'élèves en situation de handicap en classe régulière s'est fait ressentir suite à des rencontres vécues lors de mes semaines de stage. Lors de mon premier stage en première année de master, j'ai effectué une semaine dans chaque cycle. J'ai pu rencontrer un enfant autiste et un autre souffrant de handicap mental. Ces enfants étaient présents en classe tous les jours de la semaine. Ils étaient tous les deux accompagnés par une auxiliaire de vie scolaire (AVS) pendant une grande partie de la journée de classe. L'élève souffrant de handicap mental bénéficiait d'un parcours scolaire spécifique. Il était présent quelques heures en classe tous les jours, mais suivait les cours à des niveaux différents ; par exemple, il suivait le français en CM1 et les mathématiques en CE2. C'était la première fois que je pouvais réellement observer les pratiques de l'enseignant face à un élève en situation de handicap et quelle place pouvait avoir ces élèves dans une classe ordinaire.

De plus, la loi du 11 février 2005 affirme le droit aux élèves porteurs de handicap d'intégrer l'école la plus proche de leur domicile. Elle affirme le droit à tout enfant d'être scolarisé et donc une obligation pour le système éducatif de les accueillir. Depuis cette loi, la scolarisation d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire est plus fréquente. De ce fait, le fait d'accueillir ces enfants dans des classes ordinaires me semble très intéressant, enrichissant et surtout générateur de questionnements. J'aurais aimé à ce moment-là avoir le temps pour me documenter sur les enfants en situation de handicap et leur accueil en école, avoir une idée des sortes de comportements auxquels l'enseignant peut avoir à faire face avant de me rendre en stage. Je n'avais que très peu de connaissances sur les dispositifs mis en place pour accueillir ces élèves.

Selon Lantier Nicole (1994), recevoir un élève en situation de handicap, c'est devoir adapter au mieux son enseignement pour que l'élève handicapé prenne pleinement sa place au sein de la classe. Or, ce travail d'adaptation n'est pas toujours simple, il n'est parfois pas évident de se référer à des compétences qu'on utilise peu et qu'en conséquence on maîtrise mal.

Je suis d'avis que la relation que l'on établit avec un élève est primordiale pour la bonne gestion de n'importe quelle classe et particulièrement de la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Le fait de parler avec eux de leurs centres d'intérêt, même si cela n'a aucun rapport avec la leçon abordée, les met en confiance et leur donne envie de s'investir dans une relation.

De nombreuses interrogations ont vu le jour au cours de mes stages, notamment en ce qui concerne l'opportunité pour un enfant en situation de handicap d'être scolarisé dans une classe ordinaire, les avantages pour ses camarades, l'enseignant, les moyens pédagogiques, didactiques à mettre en œuvre...pour faire en sorte que son accueil soit le plus efficace possible. Le cadre de ce mémoire m'a offert la possibilité d'affiner ma réflexion sur mon projet professionnel.

Durant ces deux années de travail, ma démarche a progressé. La thématique du handicap étant très large, à l'origine, j'envisageais de travailler sur la présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire. Je me suis posé plusieurs questions, telles que « est-il

vraiment possible pour l'enseignant d'une classe ordinaire, d'intégrer un enfant en situation de handicap dans sa classe ? » Effectivement, je pensais uniquement me consacrer aux enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à temps complet dans leur classe. Après réflexion, il est vrai que la situation des enseignants accueillant à temps partiel des élèves issus d'ULIS m'a parue intéressante également. Je me demandais si l'inclusion d'un élève issu d'ULIS venait interroger la pratique de l'enseignant ordinaire ou encore si l'enseignant qui accueillait un élève en situation de handicap partiellement s'adaptait de la même façon que l'enseignant qui accueillait un élève en situation de handicap à temps complet dans sa classe. J'avais comme projet de m'entretenir avec des enseignants ordinaires accueillant partiellement des élèves issus de ULIS.

J'envisageais réellement d'approfondir mes réflexions sur ce sujet et d'obtenir l'avis des enseignants en les interrogeant sur leur quotidien jusqu'au jour où une situation vécue a retenue toute mon attention. Travaillant en tant qu'animatrice périscolaire le soir dans une école, j'ai été confrontée à une situation qui ne me laissait pas indifférente. Un garçon âgé de 10 ans, souffrant de handicap mental et de surdité jouait tout le temps tout seul. J'ai demandé à d'autres enfants pourquoi ils ne jouaient pas avec lui et un garçon plus jeune a eu des mots violents à son égard : *« ça ne va pas, je ne joue pas avec lui. Il est handicapé, il fait toujours le fou, il fait peur »*. Je lui ai donc expliqué que ce n'était pas une raison pour laisser son camarade de côté. Il faut « tirer » parti de la présence d'un élève en situation de handicap dans l'école. Il ne s'agira pas d'éveiller la sensiblerie ou pire, la pitié des autres enfants mais de leur faire prendre conscience de la relativité du concept même du handicap. Nous avons tous de petits ou grands défauts. Par exemple, ceux qui portent des lunettes ne souffrent-ils pas, eux aussi, de handicaps, plus ou moins invalidants, certes, mais réels. Il ne s'agit que d'une différence de degré.

Depuis, la loi du 11 février 2005 qui affirme le droit à un élève en situation de handicap de suivre une scolarité ordinaire, les élèves ordinaires sont donc amenés au cours de leur scolarité à être en contact avec des élèves en situation de handicap sous la houlette de leur enseignant. Dans ce contexte, les interactions entre les élèves en situation de handicap et leurs camarades ordinaires peuvent être influencées ou du moins orientées par l'enseignant.

Nadia Rousseau explique que les enfants, lorsqu'ils sont exposés tôt à la différence, l'acceptent naturellement, c'est-à-dire, qu'ils ne la craignent pas, ils l'acceptent plus facilement. Or, s'ils le sont plus tard, les élèves ordinaires ont tendance à ne pas comprendre ces différences, à en avoir peur, à avoir recours à la moquerie, ou à adopter des attitudes discriminatoires.

De ce fait, il semblait intéressant de pouvoir s'interroger sur ce que pensent les élèves ordinaires avant d'être confrontés au handicap. Quel regard les élèves ordinaires portent-ils sur les personnes en situation de handicap ? Quelle(s) idée(s) de la différence ont-ils ? Pourquoi les élèves ordinaires ont-ils des attitudes négatives à l'encontre de leurs camarades en situation de handicap ? En nous plaçant du point de vue des élèves, nous pourrions mettre à jour leurs systèmes de représentations à l'égard du handicap.

J'ai donc décidé de centrer ce mémoire de recherche sur **l'évolution des représentations du handicap des élèves ordinaires au contact des enfants inclus.**

Ce travail soulèvera donc la question de l'influence de la présence en classe ordinaire d'un élève en situation de handicap sur les représentations des élèves l'accueillant. Dans ce cadre, il nous intéresse particulièrement de découvrir comment les enfants perçoivent leurs camarades en situation de handicap et de manière plus générale comment ils perçoivent les personnes en situation de handicap.

Un travail sur les représentations des élèves va nous permettre d'appréhender plus positivement les enjeux sociaux qui se cachent derrière leurs comportements. En tant que future enseignante, les paroles de ces enfants s'avèrent très riches. En effet, ces paroles vont nourrir mon travail d'enseignante, puisque si je souhaite aborder la notion de handicap avec eux, il va de soi qu'il faudra tenir compte de leurs perceptions initiales du handicap et tenter de les modifier si cela s'avère essentiel.

II. Cadre théorique de recherche

1. Qu'est que le handicap aujourd'hui ?

1.1 Histoire de la scolarisation pour les élèves en situation de handicap

La prise en charge des élèves « différents » dans le système éducatif français a connu des temps allant de l'exclusion à l'inclusion en milieu ordinaire.

Au cours du XVIII^e et du XIX^e siècle, les personnes souffrant de handicap ne sortaient jamais pour ne pas se confronter à la société. Beaucoup d'enfants étaient abandonnés. Ce sont les institutions religieuses qui s'en occupaient.

Néanmoins, au XVIII^e siècle, la philosophie des Lumières a un impact sur l'éducation des personnes déficientes. En 1786, Valentin Haüy rend compte de son expérience d'enseignement de la lecture et de l'écriture pour les aveugles par le toucher. Ainsi, les premières écoles pour sourds et muets sont créées.

En 1882, Jules Ferry promulgue l'obligation scolaire pour tous et parallèlement des médecins et des éducateurs se penchent sur la scolarisation des enfants anormaux ou déficients.

En 1909, les premières classes de perfectionnement associant médical et scolaire furent mises en place. Les enfants « mentalement anormaux » ou « arriérés » mais éducatibles furent ainsi scolarisés. Il s'agissait des enfants avec une déficience mentale légère. Les psychologues Binet et Simon sont à l'origine de ces classes spéciales : la place des « *débiles* » était à l'école à condition de les séparer des « normaux ». A cette époque, aucun enfant souffrant d'un handicap n'était scolarisé en classe ordinaire. En 1912, la loi scolaire bannit même de l'école les enfants atteints « *d'infirmités intellectuelles* » (Plaisance, 2007).

Au cours des années 1960, on est confronté à l'émergence de l'échec scolaire comme problème social. On cherche à définir les catégories « d'enfants à problèmes » et on crée des structures pour leur prise en charge.

A partir des années 1970, on a une remise en cause des modèles explicatifs de l'échec, des conceptions du handicap, de l'apprentissage et de la pertinence d'une éducation séparée. En 1975, la loi d'orientation pour l'affirmation de la prévention des inadaptations et de l'intégration en milieu scolaire est promulguée. Des classes d'adaptation et des Groupes d'Aide Psycho Pédagogique (GAPP) sont créés. On utilise le terme « *d'adaptation scolaire* ».

La notion « *d'intégration scolaire* » apparaît dans la loi « *en faveur des personnes handicapées* » de 1975. Les enfants et adolescents peuvent être admis dans des classes ordinaires malgré leur handicap ou peuvent recevoir, à défaut, une éducation spéciale (Plaisance, 2007).

La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées a traduit l'évolution des esprits, posant comme principe le maintien des mineurs ou adultes handicapés dans un cadre de vie et de travail ordinaire chaque fois que leurs aptitudes le permettent. Cette loi a représenté une étape importante du point de vue de l'affirmation des droits des personnes handicapées.

Les circulaires sur l'intégration de 1982 et 1983 définissent les rôles des différents partenaires et précisent quels sont les enfants pouvant bénéficier de soutiens et de soins spécialisés en milieu scolaire. L'éducation nationale transforme son secteur « *adaptation et éducation spéciale* » (AES) en « *adaptation et intégration scolaire* » (AIS).

Début 1989, deux textes paraissent : celui de la nomenclature des déficiences, des incapacités, des désavantages et celui de la création des Sections d'Enseignements Généraux Professionnels Adaptés (S.E.G.P.A), elles remplacent les Sections d'Éducation Spécialisée (S.E.S).

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a pris en compte le bilan positif du développement des actions d'intégration et affirmé la nécessité de poursuivre dans cette voie. Elle redéfinit le droit à l'éducation, l'accueil des enfants en situation de handicap à l'école et la mise en place des cycles. Elle définit le projet d'établissement. On tient compte d'une réalité de plus en plus hétérogène.

En 1990, les Groupes d'Aide Psycho Pédagogique (GAPP) sont remplacés par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED).

La circulaire de 1991 crée les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Ce sont des classes accueillant un maximum de 12 élèves en situation de handicap. Ces derniers bénéficient de temps d'inclusion dans les classes ordinaires. En 1999, le plan handiscol pour l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés a pour objectifs de réaffirmer leur droit de constituer des outils d'observation, d'améliorer l'orientation, de développer des dispositifs d'intégration et d'améliorer la formation des personnels.

En 2003, de nouvelles mesures articulées autour de trois axes rentrent en vigueur. Il s'agit de garantir le droit à la scolarité et la continuité des parcours scolaires, de former des personnels et d'améliorer les conditions de scolarisation en développant des aides de l'intégration scolaire.

La loi du 11 février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » apporte des changements fondamentaux en ce qui concerne les attentes des personnes en situation de handicap.

Au niveau de la scolarisation des enfants, les écoles (les plus proches du domicile) ont désormais l'obligation d'accepter des élèves en situation de handicap et de leur proposer un parcours scolaire continu et adapté, ce qui a des conséquences sur l'organisation des établissements tant d'un point de vue matériel qu'humain.

Cette loi de 2005 instaure une définition du handicap, qui était inexistante auparavant. « *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* ».

1.2 Définition du handicap

1.2.1 Définition classique du handicap

Le mot « *handicap* » vient, à la base, du vocabulaire équestre anglais « *hand in cap* », qui signifie « *désavantage imposé aux meilleurs chevaux pour donner une chance égale de victoire à tous les concurrents* ».

Dans cette situation, le mot « *handicap* » vient de l'usage d'égaliser les chances des chevaux dans les courses hippiques en les handicapant de poids supplémentaire ; cela nous semble quelque peu paradoxal par rapport à la notion de handicap telle qu'elle est perçue aujourd'hui. Par extension, la notion de handicap désigne un désavantage.

Le terme handicap fait son apparition pour la première fois dans un texte officiel le 23 novembre 1957, texte relatif aux travailleurs handicapés.

Dans un rapport de 1967, Bloch-Lainé (haut fonctionnaire et militant associatif) aborde les situations d'inadaptation et de handicap en les situant dans un rapport de causalité. « *On dit qu'ils sont handicapés parce qu'ils subissent par la suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale, celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la société* ».

Cette définition du handicap renvoie à la fois à la norme, comme représentant un écart à la norme, et à la catégorisation car l'état physique, mental et caractériel annonce les catégories de handicaps physiques, sensoriels et mentaux de la loi du 30 juin 1975.

D'ailleurs, cette loi du 30 juin 1975 ne définit pas le handicap. Elle met en avant la notion de handicap et non celle de maladie faisant craindre aux psychiatres de l'époque les effets pernicious de l'étiquetage.

Selon Guidetti et Tourette (1999), il existe trois grands types de handicaps possibles à la naissance, parfois associés les uns aux autres :

- Le handicap moteur : le handicap moteur se réfère à une atteinte de la motricité. Par conséquent, « *l'autonomie des enfants handicapés moteurs peut être variable (de l'absence complète à une autonomie proche de la normale* » (page 29)
- Le handicap sensoriel : le handicap sensoriel caractérise « *les déficiences auditives et visuelles qui touchent toutes deux l'intégrité de l'appareil sensoriel* » (page 55)
- Le handicap mental : le handicap mental fait référence à trois caractéristiques : « *un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, un déficit du comportement et l'apparition développementale de la déficience mentale* » (page 101).

1.2.2 Nouvelle définition du handicap

Il faut attendre les travaux de l'anglo-saxo Philippe Wood (1975) repris par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) en 1985 pour voir apparaître une définition valable du handicap et l'émergence de trois concepts : la déficience, l'incapacité, le handicap (le désavantage).

La déficience est une perte ou une anomalie portant sur un organe ou sur une fonction. Dans le domaine de la santé, elle s'applique à l'aspect lésionnel (amputation, paralysie, surdité...). Elle affecte l'intégrité physique ou mentale temporairement ou définitivement pouvant être un effet de l'âge, d'une maladie ou encore d'un accident. Elle est repérable et mesurable.

L'incapacité est caractérisée par l'absence ou la réduction quantitative ou qualitative de la capacité d'agir caractérisant la population normale. Elle coïncide avec l'aspect fonctionnel du handicap. Elle est également repérable et mesurable.

Le handicap est la somme des frustrations durables qui résultent pour une personne d'une déficience ou d'une incapacité conduisant à l'impossibilité totale ou partielle de remplir le rôle qui aurait été normalement le sien.

Le désavantage correspond donc à l'aspect situationnel du handicap. A présent, on parle de handicap de situation : situation de dépendance physique, situation de non intégration sociale et situation de dépendance économique.

L'intérêt de ces trois concepts est de changer notre regard sur la personne en situation de handicap, mais aussi de permettre des actions sur le handicap : ainsi l'enfant en situation de handicap devient éduicable.

C'est donc à ce niveau de l'action sur le handicap que se déterminent les possibilités de l'inclusion. L'inclusion partielle vient tempérer la ségrégation ressentie en milieu spécialisé et peut se combiner aux actions de traitements de la déficience et de l'incapacité. L'inclusion totale permet de régler le problème de la ségrégation mais n'a que peu d'effets sur la correction de la déficience et le l'incapacité.

2. Intégration et inclusion scolaire

2.1 Définition de l'intégration

Partons d'un dictionnaire classique, le Petit Larousse Illustré nous apprend que le verbe intégrer de l'étymologie latine « *integrare* » signifie « *faire entrer dans un ensemble plus vaste ; incorporer, inclure* ». *L'intégration signifie « action d'intégrer quelqu'un ou quelque chose, fait de s'intégrer ».*

Selon le dictionnaire de la psychologie de Doron et Parot (1997), le processus d'intégration renvoie aux « *diverses modalités d'interactions utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnu une place, un statut et une identité sociale* ».

Sociologiquement, Boudon définit l'intégration comme « *la situation d'un individu ou d'un groupe d'individus qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. A l'intégration on oppose donc la marginalité, la déviance, l'exclusion* ».

Il explique aussi que « *l'intégration sociale* » désigne « l'acquisition et l'intégration des normes et des valeurs dominantes ».

On peut donc définir l'intégration scolaire en milieu ordinaire comme le processus par lequel un enfant en situation de handicap suit un cursus scolaire ordinaire, au cours duquel il côtoie des enfants ordinaires du même âge.

Selon Philippe Fuster et Philippe Jeanne (2009), l'intégration est « *une démarche complexe et coûteuse d'efforts pour l'ensemble des partenaires car elle s'inscrit résolument dans une conception humaniste de l'éducation qui peut se résumer en quelques principes : Rassembler ce que tout oppose (parents et professionnels, les jeunes en situation de handicap et valides) et porter un regard tolérant sur l'autre.* »

Le terme d'intégration appliqué aux élèves en situation de handicap est aujourd'hui souvent contesté. En effet, le rapport Lachaud (2003) affirme qu'« *il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale sauf à en être étranger.* » (Crouzier, 2005).

2.2 De l'intégration à l'inclusion

La scolarisation des enfants en situation de handicap en classe ordinaire a été instaurée par la loi de 2005 dans le but de permettre l'égalité des chances. Avant cette loi, les textes préconisaient l'« *intégration* » en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. Il était donc question d'un modèle intégratif où l'enfant devait s'adapter au système.

Depuis la promulgation de la loi de 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » on parle désormais « d'inclusion » au lieu « d'intégration » scolaire. Ce changement de terme signifie que ce n'est plus à l'élève en situation de handicap de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap.

L'évolution de l'intégration à l'inclusion résulte d'une évolution des conceptions sur le handicap. Ainsi, selon Thomazet (2006), l'intégration physique, sociale et pédagogique doit permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel

que soit leur niveau scolaire. D'après la définition de l'UNESCO (2009), l'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres.

Toujours selon Thomazet (2006), l'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Celle-ci répond au mieux aux besoins de chaque élève. Chaque enseignant peut recevoir l'aide des personnes ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves. Il est possible de faire appel à des dispositifs spéciaux. L'école inclusive s'inscrit également dans un processus qui conduit l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible.

Eric Plaisance évoque qu'en France, le terme d'intégration ne figure pas dans la loi du 11 février 2005 et que l'on préfère évoquer « *l'école pour tous* ». D'après lui, l'intégration est un système d'accueil qui demande des efforts conséquents de la part des élèves en difficulté pour s'adapter à l'école et à ses normes de fonctionnement ; cette dernière ne se mettrait jamais au service des élèves en situation de handicap ; c'est à eux de s'adapter. L'inclusion est aussi un système qui accueille des personnes en difficulté mais parallèlement à l'intégration, « *dans une perspective Inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre* » (p.161). Par ailleurs, le terme inclusif s'oppose au terme exclusif dans la mesure où ce système refuse d'exclure des élèves, au contraire, chaque enfant doit y accéder : l'objectif étant de développer un lieu d'apprentissages qui accepte et prenne en compte les différences pour que tous les élèves puissent progresser et accéder à la même égalité des chances.

Selon Gillig (2006), l'inclusion scolaire ne pourra être réelle que « *le jour où tous les élèves seraient semblables, fondus dans le grand ensemble de l'école ordinaire où toutes dissemblances, tous stigmates doivent être solubilisés* ».

3. La loi de 2005

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Cette loi indique les modalités d'accueil, les structures qui gèrent ces enfants. Depuis 2005, le nombre d'enfants en situation de handicap accueillis dans les écoles ordinaires est en régulière augmentation. En effet, les chiffres publiés par l'éducation nationale font état d'une progression régulière. Le nombre d'enfants et de jeunes en situation de handicap a doublé en dix ans, passant de 127 000 en 2004-2005 à 260 000 en 2014-2015 donc 150 000 élèves dans le 1^{er} degré.

3.1 Les principes

Depuis cette loi, le handicap est envisagé dans sa dimension sociale, c'est-à-dire en prenant en compte la situation du jeune dans son environnement.

Deux principes en découlent : la compensation (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances) et l'accessibilité.

« *La personne handicapée a droit à compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie* ». Le droit à la compensation doit permettre à la personne handicapée de faire face aux conséquences de son handicap dans sa vie quotidienne pour vivre en milieu ordinaire ou adapté.

Le « *plan personnalisé de compensation* » peut inclure, par exemple, l'accompagnement en milieu scolaire par une auxiliaire de vie scolaire ou la prise en charge d'un enfant par les professionnels des établissements médico-sociaux, en plus de l'école. C'est aussi une carte d'invalidité et le droit au transport.

A l'école, l'accessibilité correspond à l'inscription dans l'établissement scolaire de secteur appelé « établissement scolaire de référence » ; à l'accès au savoir grâce aux adaptations

pédagogiques individuelles ou collectives ; à l'accès à l'ensemble des locaux et des matériels nécessaires pour leur scolarisation, dans la mesure du possible ; à la mise aux normes des bâtiments scolaires et des équipements culturels et sportifs.

3.2 Les conditions d'accueil

La scolarisation des enfants en situation de handicap dans un établissement de l'éducation nationale peut prendre deux formes : scolarisation dite « individuelle » où l'enfant est dans une classe dite « ordinaire » ou scolarisation dite « collective » où l'enfant est dans une classe dédiée aux élèves en situation de handicap où un enseignement différencié permet à l'enfant de suivre partiellement ou totalement un cursus scolaire ordinaire.

Selon Gillig (2006), la scolarisation d'un enfant en situation de handicap relève d'un parcours assez long. Les parents (ou autres personnes) doivent faire une demande d'intégration auprès de la MDPH. Une équipe de suivi de scolarisation évalue ainsi les besoins de l'enfant en situation de handicap. Suivant les besoins, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est mis en place et le dossier de demande est envoyé à la commission des droits à l'autonomie (CDA). Un enseignant référent garantit la cohérence du PPS et l'équipe de suivi propose le plan à la commission des droits à l'autonomie. La MDPH décide où l'enfant sera accueilli et avec quel plan de scolarisation.

3.2.1 L'accueil individuel dans une classe ordinaire

L'accueil individuel dans une classe ordinaire concerne tous les types de handicap et peut se faire à temps plein ou à temps partiel. Il passe par une adaptation des conditions d'accueil et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de chaque élève en situation de handicap. Cet accueil peut être soutenu par des aides complémentaires.

Ainsi, les élèves bénéficient d'un enseignement adapté et de temps de scolarisation dans une classe ordinaire de l'école qui correspond à leur niveau scolaire durant un temps déterminé et une matière définie.

De nos jours, la scolarité ordinaire est la norme. De ce fait, toute inclusion doit répondre à cet objectif ; le cursus de l'élève, l'emploi du temps, les objectifs spécifiques doivent être pensés entre les enseignants spécialisés ou ordinaires autour d'un projet dont l'objectif, pour l'élève, est l'obtention la plus complète des contenus du programme.

3.2.2 L'accueil dans un dispositif collectif

Dans les écoles élémentaires, les Unités Locales d'Inclusion Scolaire (ULIS) accueillent des enfants présentant un handicap mental, auditif, visuel ou moteur, pouvant tirer profit d'une inclusion en milieu scolaire ordinaire. Les élèves reçoivent un enseignement adapté au sein de l'ULIS, et partagent certaines activités avec les autres élèves.

Les ULIS sont définies de la façon suivante : « *elles accueillent de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou éventuellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. L'objectif des ULIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus ordinaire* »¹.

Il existe plusieurs types de ULIS :

- ULIS de type 1 : ce sont des classes destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole.
- ULIS de type 2 : ce sont des classes destinées aux élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés.

¹ Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015.

- ULIS de type 3 : ce sont des classes destinées aux élèves en situation de handicap visuel ou sans troubles associés.
- ULIS de type 4 : ce sont des classes destinées 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.

Une ULIS accueille au maximum douze enfants, présentant théoriquement tous le même type de handicap. En pratique on s'aperçoit que ce second aspect de l'organisation de l'ULIS est rarement respecté.

Pour Zaffran (2007), le principe de l'inclusion en milieu scolaire implique que *« c'est l'école qui, avec l'aide d'intervenants spécialisés se met au niveau de l'élève. L'inclusion a des effets importants sur l'école puisqu'elle suppose le transfert des ressources spécialisées dans la classe ordinaire »*.

Pour Fuster (2009), le but de l'école spécialisée n'est pas de séparer les enfants en situation de handicap des enfants ordinaires, mais de leur offrir davantage de moyens pédagogiques que n'en dispose l'école ordinaire, ainsi que plus d'attention de la part des enseignants spécialisés. De plus, l'enfant en échec dans le milieu scolaire ordinaire se sentira davantage accueilli et valorisé dans une classe où tous les enfants ont connu des échecs. Les objectifs de l'école spécialisée sont, en définitif, les mêmes qu'à l'école ordinaire soit : stimuler le rythme de développement de l'enfant, lui faire découvrir des choses nouvelles, l'aider à s'insérer au sein d'un groupe.

4. Les acteurs de l'école inclusive : quelle participation ?

De nos jours, dans les écoles ordinaires, l'accueil des élèves en situation de handicap s'est développé davantage. Afin de permettre une bonne inclusion de ces élèves en situation de handicap, une collaboration continue et totale entre différents acteurs est plus que nécessaire. L'inclusion scolaire d'un élève en situation de handicap nécessite l'instauration de collaboration entre divers acteurs. Celle-ci est impérative pour l'inclusion d'un élève en situation de handicap. De la sorte, c'est grâce à une réelle équipe éducative que l'enfant et

ses parents vont pouvoir être pris en charge dans les meilleures conditions. Selon Nadia Rousseau, « *L'école inclusive se caractérise par la richesse des relations qui y existent entre les membres de cette micro société. En fait, l'école inclusive repose sur la collaboration, l'entraide et la complémentarité des acteurs* ».

4.1 Les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH)

On retrouve les Maisons Départementales des Personnes Handicapées, lieux uniques d'informations, d'aide et de conseil. Créées par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) sont chargées de l'accueil, de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches. Il existe une MDPH dans chaque département, fonctionnant comme un guichet unique pour toutes les démarches liées aux diverses situations de handicap. La personne handicapée est au cœur de ce dispositif de service public, grâce une réelle prise en compte de son projet de vie et une évaluation fine de ses besoins par une équipe pluridisciplinaire afin de reconnaître ses droits à la compensation par la commission des droits et de l'autonomie (CDAPH).

4.2 L'enseignant référent

L'enseignant est le premier acteur de l'inclusion scolaire de l'enfant handicapé. Il aide l'élève en situation de handicap à communiquer et à échanger avec les autres élèves. L'enseignant le soutient également et l'oriente dans ses décisions, l'aide aussi à participer le plus possible à la vie de classe, et tout ça avec l'objectif de le rendre plus autonome. L'enseignant peut être accompagné de personnels de soins, de personnels de rééducation, de psychologues, de médecins scolaires. Sans oublier qu'il existe de nombreux autres acteurs de l'inclusion scolaire.

D'autre part, un enseignant spécialisé exerce la fonction d'enseignant référent. Cette fonction a été créée par le décret d'application du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation de l'élève présentant un handicap. Il est l'un des acteurs principaux du dispositif de

scolarisation mis en place par la loi du 11 février 2005. L'enseignant référent est un interlocuteur privilégié des parents de l'enfant en situation de handicap. Il fait le lien entre les familles et l'ensemble des professionnels qui gravitent autour de l'élève, tout au long de son parcours scolaire. C'est l'enseignant référent qui est chargé de mettre en place le projet personnalisé de scolarisation (PPS), véritable passeport de la scolarité de chaque élève handicapé. Le P.P.S accompagne l'enfant en situation de handicap au long de son parcours de formation. Il est l'outil de pilotage de son parcours de scolarisation. Il définit les modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures qui permettent l'accompagnement de celles-ci ainsi que les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins de l'élève en situation de handicap. Quand il s'agit d'une première scolarisation, l'enseignant référent aide à l'accueil et à l'information des familles, et aide celle-ci à prendre contact avec la MDPH.

L'arrêté du 17 août 2006 attribue 6 fonctions à l'enseignant référent. Dans un premier temps, il a une fonction d'animation. Il réunit et anime l'équipe de suivi de la scolarisation. Ensuite, il a une fonction d'information. Il assure une mission essentielle d'accueil et d'information des familles. Il transmet à l'équipe pluridisciplinaire tout document ou toute information de nature à l'éclairer sur les compétences et les besoins en situation scolaire de l'élève. L'enseignant référent a également une fonction d'aide. Celui-ci aide les familles si besoin est à saisir la MDPH. Il se place continuellement en position d'aide et de conseil (sans positionnement hiérarchique vis-à-vis des directeurs d'école, des chefs d'établissement, des enseignants qui ont en charge l'élève en situation de handicap) en vue de leur fournir toute précision utile à sa scolarité, son parcours et ses besoins scolaires. Il doit faire preuve d'écoute et connaître les diverses modalités de scolarisation des élèves handicapés dans le département. Il a ensuite une fonction de liaison. L'enseignant référent assure en effet la coordination des actions de l'équipe de suivi de la scolarisation. Il permet l'articulation et les échanges entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires et des services ou établissements de santé et médico-sociaux. De plus, il entretient un lien continu avec l'équipe pluridisciplinaire. Il est le correspondant privilégié de cette équipe. D'autre part, l'enseignant référent a une fonction de veille. Il tente d'assurer la meilleure mise en œuvre possible du PPS. Il garantit le suivi du parcours de scolarisation de l'élève et veille à sa continuité et sa cohérence. Enfin, l'enseignant référent a une fonction d'administration. Il

rédige les comptes rendu des réunions de l'équipe de suivi de la scolarisation et les diffuse. Il crée et tient à jour le dossier de suivi de scolarisation.

4.3 L'enseignant de la classe

Le Bulletin Officiel du 25 juillet 2013 redéfinit les 10 compétences du métier d'enseignant. D'ailleurs, la compétence 6 nous apprend que l'enseignant doit « *prendre en compte la diversité des élèves* ». L'enseignant doit être capable « *de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation* », d'un « *projet d'accueil individualisé* » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication ». Pour cela, il doit « *coopérer avec les parents et les partenaires de l'école* » (compétence 9) et notamment avec la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) afin de permettre un suivi adapté à l'enfant porteur de handicap et scolarisé en milieu ordinaire.

Selon Nadia Rousseau, l'attitude de l'enseignant est essentielle au bon déroulement de l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire. Pour justifier ses propos, Nadia Rousseau s'appuie sur la définition de l'attitude de Shapiro de 1999 « *tendance d'un individu à agir ou réagir selon son mode de croyance, de valeurs et de paradigmes enracinés dans ses expériences sociales (...)* Cette tendance présente 2 aspects : ce que la personne dit et ce qu'elle fait ».

L'enseignant de la classe a un rôle important sur l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves.

L'enseignant doit mettre en place des stratégies variées d'enseignement pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves, notamment en ce qui concerne l'acceptation de l'autre et l'intégration sociale. L'enseignant doit notamment créer des liens significatifs avec l'élève en situation de handicap et mettre en œuvre un climat de classe positif. L'enseignant doit participer au renforcement de l'estime de soi des élèves. Il doit également enseigner des compétences sociales. Et surtout, il doit susciter des comportements d'aide, de solidarité et de collaboration au sein de la classe.

A ce propos, l'enquête de Christine Berzin et Corinne Lebert-Candat (2008) apporte des compléments aux propos de Nadia Rousseau (et al). Cette enquête montre qu'au-delà de l'attitude de l'enseignant, la manière dont le travail en classe est organisé par celui-ci joue un rôle sur les relations entre l'élève en situation de handicap et les élèves dits ordinaires.

4.4 L'équipe de suivi de scolarisation (ESS)

L'équipe de suivi de la scolarisation (l'ESS) a vu le jour avec la loi du 11 février 2005. Elle se compose tout d'abord de l'enfant handicapé et de ses parents. Les parents peuvent se faire assister par une personne de leur choix ou se faire représenter. L'ESS comprend aussi l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du PPS. On y retrouve donc l'enseignant référent, les enseignants de l'élève en situation de handicap (y compris les enseignants spécialisés de l'établissement médico-social), les professionnels de santé chargés de l'accompagnement thérapeutique, le médecin scolaire...et les professionnels de services sociaux.

L'équipe de suivi de la scolarisation compte aussi le directeur ou la directrice de l'école.

4.5 Les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)

La scolarisation des élèves handicapés est un droit. Pour améliorer la scolarisation de ces élèves, de nouvelles formes d'accompagnement se sont développées. L'accueil dans les établissements scolaires a été élargi par la présence d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Les AESH² sont recrutés par l'Éducation Nationale dans le cadre général des assistants d'éducation. Ceux-ci sont des agents contractuels de l'État recrutés par contrat de droit public. Leur contrat est d'une durée maximale de trois ans, renouvelable dans la limite de six ans. Au terme de six années continues d'engagement, les AESH peuvent bénéficier d'un contrat à durée indéterminée (CDI). Ce dispositif propose à ces personnels une véritable reconnaissance de leurs compétences et des garanties professionnelles sur le long terme, avec

² circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014

particulièrement la détermination d'un espace indiciaire à l'intérieur duquel est fixée la rémunération des AESH.

L'attribution d'un accompagnant des élèves en situation de handicap dans une classe relève de la CDAPH (Commission Des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées). Les accompagnants des élèves en situation de handicap sont des personnes aidant à la scolarisation d'enfants en situation de handicap dans des classes spécialisés ou ordinaires.

Ils interviennent pour permettre à l'enfant en situation de handicap d'accomplir des gestes qu'il ne peut faire seul, travaillent en collaboration avec l'enseignant, facilitent le contact entre l'élève et ses camarades de classe. Ils aident les élèves en situation de handicap à devenir plus autonomes. De nos jours, les accompagnants des élèves en situation de handicap sont reconnus par leur métier.

Les accompagnants des élèves en situation de handicap ont des tâches bien définies : « *accompagnement des élèves dans les actes de la vie quotidienne, accompagnement des jeunes dans l'accès aux activités d'apprentissage, accompagnement des élèves dans les activités de la vie sociale et relationnelle, participation à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation des élèves en lien avec les professionnels et les parents ou le jeune adulte majeur³ ».*

Tout comme l'enseignant, l'AESH doit permettre à l'élève de devenir progressivement autonome.

L'élève doit pouvoir se débrouiller et agir seul et se passer par la suite de l'auxiliaire de vie scolaire. En effet, l'absence d'un accompagnant ne doit pas empêcher la scolarisation de l'élève en situation de handicap.

L'accompagnant des élèves en situation de handicap joue également le rôle d'interlocuteur pour les parents, mais aussi entre les différents acteurs participant à l'inclusion et à la scolarisation des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire.

On peut classer les AESH selon plusieurs statuts. On différencie les AESHco (collectif) et les AESHi (individuel). Il exerce des fonctions d'accompagnement de l'équipe pédagogique. Il accompagne les élèves dans des dispositifs collectifs tels que les ULIS (Unités Locales

³ référentiel annexé à la circulaire n° 2010-139 du 31 août 2010

d'Inclusion Scolaire). La mission de l'AESHco est distincte de la mission d'enseignement et ne peut s'y substituer. Il participe, sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant et sous l'autorité du directeur ou de la directrice de l'école, à l'encadrement et à l'animation de toute action éducative conçue dans le cadre du projet d'école ou d'établissement pour l'aide aux dispositifs collectifs d'inclusion des élèves handicapés. Quant aux AESHi, ils sont chargés d'accueillir et d'aider à la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire. Les AESHi peuvent intervenir dans la classe, participer aux sorties de classe occasionnelles ou régulières.

D'autre part, les accompagnants d'élèves en situation de handicap, qu'ils soient collectifs ou individuels, participent au projet personnalisé de scolarisation. Celui-ci est développé par l'équipe par l'équipe pluridisciplinaire des MDPH en s'appuyant sur les besoins mais aussi les envies de l'enfant en situation de handicap et de ses parents. « *Il existe une obligation pour l'État de permettre la scolarisation des élèves handicapés dans les conditions prévues par les projets personnalisés de scolarisation de ces élèves* »⁴.

On retrouve également les AESHm (mutualisé). Ils accompagnent plusieurs enfants, qui bénéficient tous d'une notification d'accompagnement mutualisé (pas d'indications d'heures sur la notification MDPH). Ils interviennent dans les établissements scolaires pour les élèves qui en effet n'ont pas besoin d'une attention soutenue et continue et consacrent de leur temps selon les besoins de chacun.

D'autre part, on retrouve aussi des EVS (Emplois Vie Scolaire) recrutés dans le cadre des contrats d'accompagnement vers l'emploi ou des contrats d'avenir, proposés par Pôle Emploi. Ceux-ci ont diverses fonctions⁵ basées sur les besoins de l'école. Mais ce sont des missions d'appui qui ne doivent pas modifier celles exercées par d'autres catégories de personnels. Ils participent à l'encadrement des sorties scolaires. Ils ont également une fonction d'assistance administrative au directeur d'école en école primaire. Les EVS aident à l'accueil et à l'inclusion des élèves handicapés. Ils facilitent l'inclusion dans la classe de l'enfant en

⁴ Convention cadre du 1^{er} juin 2010, de la circulaire 2010-139 du 31 août 2010

⁵ Définies dans la circulaire n°2005-129 du 19 août 2005, indiquant la possibilité d'engager des personnes en contrat aidé pour aider à la scolarisation des enfants en situation de handicap

situation de handicap. Ils participent aux tâches particulières que peut impliquer cet accueil. L'enseignant avec lequel ils travaillent leur précise les modalités de leur intervention en fonction des différents contextes de travail et de lieux de vie.

4.6 Les élèves ordinaires et leurs parents

Quand on parle des acteurs de l'inclusion scolaire d'un enfant en situation de handicap, il est aussi question des parents de l'enfant handicapé mais aussi des parents des autres élèves de la classe. Toutes ces personnes contribuent à l'accueil et à l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire. Les élèves ordinaires sont des acteurs à part entière pour l'inclusion de l'élève en situation de handicap, dans le cadre de la classe, mais aussi et en particulier dans la cour de récréation. Les élèves ont un rôle prépondérant en ce qui concerne l'acceptation et l'inclusion d'un élève en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire.

Les parents d'élèves peuvent influencer l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant. Selon ZAFFRAN (2007), « *Si des parents d'élèves contestent une intégration scolaire, c'est pour qu'elle n'en devienne pas un handicap pour leur enfant* ». Certains parents estiment que la présence d'un enfant en situation de handicap dans la classe de leurs enfants valides pourrait nuire au bon déroulement de la classe et des apprentissages. Ils craignent que si la qualité du soutien à destination de l'élève en situation de handicap n'est pas suffisante ou mal planifiée, toute la classe en paie les frais.

Dans *la Pédagogie de l'inclusion scolaire* (2010), Nadia Rousseau explique que les parents sont des acteurs essentiels d'une inclusion scolaire réussie et qu'ils ont une influence sur les attitudes de leurs enfants.

En ce qui concerne les parents d'élèves ordinaires, leur perception de l'école inclusive apparaît comme positive souligne Nadia Rousseau (2010). Ceux-ci voient en cette expérience un bénéfice sur le plan social pour leurs enfants qui sont par conséquent sensibilisés aux différences.

Concernant les parents d'enfants en situation de handicap, ceux-ci considèrent que chaque type de scolarisation a ses avantages et ses inconvénients. Ils accordent principalement de l'importance au soutien dont pourrait bénéficier leur enfant.

5. Conséquences de la loi de 2005

La loi du 11 février 2005 reconnaît à tout enfant en situation de handicap d'être scolarisé dans l'école de son quartier ; la scolarisation en milieu ordinaire constitue désormais le droit commun. La loi de 2005 a permis un réel mouvement d'ouverture de l'école sur le monde du handicap. A ce titre, les chiffres publiés par l'éducation nationale à l'occasion des dix ans de la loi de 2005 font état d'une progression régulière, d'année en année, de l'inclusion scolaire des enfants et des jeunes en situation de handicap. En effet, leur nombre a doublé en dix ans, il était de 127 000 en 2005 pour atteindre 258 000 en 2015. Les professeurs des écoles ont appris à accueillir ces élèves, le plus souvent en pratiquant.

5.1 Changements dans l'école

Comme mentionné auparavant, la loi du 11 février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » oblige les écoles à accepter les élèves en situation de handicap et à leur proposer un parcours scolaire continu et adapté, ce qui a des conséquences sur l'organisation des établissements tant d'un point de vue matériel qu'humain. Ainsi, la loi de 2005 a mis en place de nombreux aménagements au sein des écoles et les élèves en situation de handicap bénéficient de mesures particulières pour leur scolarité.

L'objectif est donc de proposer des aménagements du fonctionnement pédagogique pour permettre l'apprentissage de tous. Ainsi, les enseignants peuvent concevoir des fonctionnements d'établissement ou de classe qui permettent à tous les élèves, de bénéficier des enseignements scolaires. Ils ont ainsi la possibilité d'envisager des adaptations particulières, d'utiliser du matériel ou des techniques spécifiques ou d'avoir recours à des

professionnels ayant des compétences sur les domaines concernés. Ils peuvent mettre en place des projets qui s'intègrent dans le projet commun de la classe.

A ce sujet, Lantier (1994) nous apprend qu'une inclusion scolaire en milieu ordinaire réussie doit en principe réunir plusieurs conditions : tout d'abord, l'enfant susceptible d'être inclus doit disposer d'une certaine capacité d'adaptation. De plus, la mise sur pied d'une collaboration entre les partenaires concernés à savoir les parents, les enseignants, les éducateurs, l'école et dans certains cas l'institution est primordiale ; ces derniers se rencontrent plusieurs fois au cours de l'année afin de poser des objectifs pour l'année scolaire, pour effectuer des bilans... Il faut également que l'enseignant ordinaire adapte ses pratiques pédagogiques (bien articuler, répéter les consignes, expliquer plusieurs fois, créer de nouvelles méthodes didactiques...), ce qui profite également aux élèves ordinaires qui rencontrent quelques difficultés dans les apprentissages. L'inclusion scolaire en milieu ordinaire aura certainement plus de succès si la classe est composée d'un petit effectif d'élèves.

En classe, depuis juin 2014, les élèves peuvent être accompagnés par des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH). Le dispositif des AESH vise à favoriser la scolarisation en milieu ordinaire des élèves reconnus handicapés par la MDPH. Cette aide humaine a pour objectif de permettre l'accès aux apprentissages, de faciliter la participation aux activités collectives, aux relations interindividuelles, d'assurer l'installation de l'élève dans des conditions optimales de sécurité et de confort. Elle a vocation à diminuer, voire à disparaître, au regard des gains en autonomie de l'élève accompagné⁶.

Il existe aussi tout un ensemble de structures et de personnels pouvant aider et accompagner les élèves.

Le Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) est un établissement médico-social chargé de la prise en charge précoce des problématiques de handicap chez les enfants âgés de 0 à 6 ans. Il y a en effet un consensus depuis de nombreuses années pour reconnaître l'intérêt d'un diagnostic et d'une prise en charge les plus précoces possibles afin de prévenir

⁶ http://cache.media.education.gouv.fr/file/AVS/07/2/livret_accompagnant_eleve_AESH_372072.pdf

les risques de « sur-handicap » et favoriser le développement et la maturation les plus favorables des enfants concernés.

Le Centre Médico Psychologique (CMP) est rattaché à un centre hospitalier. Il fonctionne sous forme d'un service hospitalier, d'un hôpital de jour ou d'une consultation hospitalière ou en dispensaire d'hygiène mentale.

Le Centre Médico Psychopédagogique (CMPP) est un établissement qui accueille des enfants et des adolescents sous forme ambulatoire. Une équipe pluridisciplinaire composée d'orthophonistes, de pédopsychiatres, de psychologues... assure une fonction d'accueil, d'écoute et de soins auprès des enfants et de leur famille.

Le travail en équipe dans une école qui accueille des élèves en situation de handicap est plus que nécessaire. C'est un projet commun. En effet, l'accueil d'un élève en situation de handicap implique tous les partenaires de l'école, en priorité l'équipe pédagogique qui va étudier les aménagements tant matériels que pédagogiques nécessaires à l'inclusion de cet élève. Pour les enseignants, ce n'est plus « il faut les aimer » ces enfants atteints d'un handicap, mais reconnaître leurs compétences et penser « ils nous intéressent » puisqu'ils nous permettent d'évoluer professionnellement et collectivement⁷.

Selon Gillig (2006), le regard porté sur les personnes en situation de handicap connaît des changements, mais des progrès restent encore à faire. L'objectif est de parvenir à l'égalité des droits. L'école est la même pour tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales et culturelles, leur handicap. Elle unit et rassemble en faisant partager les mêmes savoirs et les mêmes valeurs. L'école prépare donc le citoyen. L'école est un lieu de socialisation. Elle a pour rôle d'intégrer les élèves à la communauté humaine. L'élève se crée ainsi sa propre personnalité. En effet, le fait de côtoyer des élèves souffrant de handicap, développe des valeurs et des comportements sociaux. L'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans une classe ordinaire contribue au développement de la tolérance, à l'acceptation de la différence, au respect de l'autre et à la solidarité. Néanmoins, Gillig (2006) souligne qu'inclure n'est pas seulement insérer. L'inclusion des enfants porteur de handicap nécessite des moyens.

⁷ http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/LENS_EST_10062011/integration_handicap_ecole_maternelle.pdf

L'inclusion des enfants en situation de handicap n'est pas la même pour tous. L'école doit par conséquent s'adapter à chaque cas en proposant différentes solutions. L'Adaptation et l'Intégration Scolaire (AIS) permet cela. La scolarisation dans une classe ordinaire est privilégiée. Les enseignements doivent être différenciés et adaptés à l'élève en situation de handicap. L'enseignement peut aussi compter sur les membres du Réseau d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté (RASED). Le RASED « *constitue un dispositif ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptées à la variété des besoins des élèves⁸* ». Les élèves en situation de handicap peuvent être en difficulté scolaire, ils peuvent ainsi bénéficier de ce réseau. Il est formé par un psychologue scolaire, un maître E (spécialité pédagogique) et un maître G (spécialité rééducative).

5.2 Freins et limites

Il apparaît cependant que, malgré toutes les dispositions existantes et les lois qui définissent et guident l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, cette dernière présente diverses lacunes : au niveau du fonctionnement des structures existantes mais également à cause d'un manque d'application des textes. Pour Gillig (2006), « *si l'accueil à l'école ordinaire des enfants handicapés n'est plus une exception, il n'est pas encore une évidence* ».

En prenant l'inclusion sous quelque forme que ce soit, on note en premier lieu une réticence face aux changements. En effet, accueillir ces enfants dans une école ordinaire fait fréquemment peur car cet accueil implique des changements dans la pratique quotidienne et vient rompre l'harmonie qui était en place. Des angoisses dues à la peur de l'échec et de la différence peuvent alors conduire à des refus de la part des enseignants mais aussi de la part du directeur d'école, pour se protéger de l'inconnu. A ce niveau, ce sont donc les mentalités qui doivent évoluer.

⁸ circulaire n°2002-113 du 30-04-2002

De plus, il apparaît que l'inclusion n'est pas toujours vue comme un droit mais comme une tolérance. Il faut se battre pour obtenir des accords mais aussi des financements. On entend souvent les parents parler de « parcours du combattant », entre le refus, le manque de matériel, le manque de professionnels compétents et le manque de financements, on ne peut que les croire. Vu que ce sont les collectivités locales qui prennent en charge ce sujet, on constate des disparités sur le territoire, montrant une fois de plus que l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dépend de la bonne volonté de certaines personnes.

Cependant, il faut faire attention à ne pas tomber dans l'effet inverse, c'est-à-dire de vouloir forcer une intégration qui pourrait conduire à un renforcement de sentiment de différence. En effet, il existe diverses situations d'échec de ce type car l'inclusion ne convient pas à tous les élèves en situation de handicap. Parfois, les parents ignorent totalement la réalité du handicap et cherchent à tout prix à la normalisation sans assurer de soins spécifiques. On peut aussi trouver le cas d'une exclusion de l'intérieur, lorsque l'inclusion a été imposée (par les parents, un inspecteur ou une commission) alors qu'elle n'était pas souhaitée. L'enfant est alors isolé, il est présent dans la classe mais ne participe pas au travail ni aux activités et souvent n'a même pas de projet établi. Dans ces circonstances, l'inclusion, si l'on peut employer ce terme ici, n'a aucun sens et il serait alors préférable de demander directement l'avis de l'enfant avant de lui imposer un choix.

Comme le soulignent Fuster et Jeanne (2009), l'inclusion scolaire a ses limites : elle dépend du degré du handicap de l'enfant. L'inclusion scolaire profitera moins à un enfant en situation de handicap profond, car il aura des besoins bien spécifiques.

Par ailleurs, avec l'âge, les enfants évoluent non seulement sur le plan intellectuel mais aussi sur le plan physique. Les enfants en situation de handicap ayant souvent déjà accumulé du retard au niveau intellectuel peuvent se retrouver avec des enfants plus jeunes qu'eux, différents sur le plan physique. L'image individuelle du corps est alors en décalage avec celle du groupe, pouvant susciter un sentiment d'exclusion pour l'enfant en situation de handicap.

De plus, Guidetti et Tourette (1999) nous rendent attentifs au fait que quelques enfants en situation de handicap qui ne s'intéressent pas à la vie de la classe, qui sont particulièrement lents, qui ne prennent pas d'initiative ou qui reculent devant la moindre difficulté creusent

davantage le fossé de la différence et de l'égalité, ce qui ne les aiderait pas à s'intégrer de façon optimale. Il est donc important de bien choisir la structure scolaire qu'il fréquentera.

On voit bien que l'inclusion scolaire n'est pas toujours la solution, il faut nuancer et prendre en compte les besoins et capacités de l'enfant afin de s'assurer qu'il sera suffisamment à l'aise au sein de la classe pour s'épanouir et acquérir de l'autonomie.

Les rapports ministériels d'évaluation publiés en 2003 et 2007 font référence aux « *réticences des enseignants* » et à leur « *peur d'être démunis devant le handicap et de ne pas savoir réagir de façon appropriée*⁹... ». Effectivement, un certain nombre d'enseignants a une crainte permanente de porter une attention excessive sur l'élève en situation de handicap, au détriment des autres élèves, ce qui pourrait avoir comme répercussion de diminuer le niveau scolaire de la classe.

D'un autre côté, les enseignants peuvent craindre de ne pas pouvoir faire face aux éventuelles difficultés que suscite l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans leur classe. L'enfant en situation de handicap n'est pas toujours bien accepté par l'enseignant en charge de la classe. Celui-ci craint des réactions hostiles de la part des autres enfants et de leurs familles et pour lui-même un surcroît de travail. Mais le choix d'accueillir ou non un élève en situation de handicap lui est imposé ; c'est la loi.

Nous pouvons également souligner une insuffisante formation des professeurs des écoles au handicap, lesquels se sentent souvent démunis. A ce sujet, dans son rapport Paul Blanc (2011), indique que la formation est aujourd'hui indispensable du fait de l'augmentation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Un nombre conséquent d'enseignants est susceptible d'accueillir ces élèves dans sa classe. De la sorte, différentes formations sur le handicap sont proposées par la Plan Académique de Formation (PAF), un stage collectif peut être mis en place dans l'école... mais cela relève du volontariat.

⁹ Rapport de la cour des comptes 2003 « la vie avec un handicap », Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires sociales sur l'application de 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 Blanc P. (2007)

Au niveau de l'élève, je pense que son inclusion au sein de la classe ne pose généralement pas de difficultés. Mais, selon le handicap, certains jeunes élèves peuvent se comporter différemment face à la maladie. Par exemple, un élève à mobilité réduite peut être aidé par ses camarades, d'autres peuvent l'écartier pour des raisons d'inaccessibilité à certains jeux. Un élève en situation de handicap mental peut ne pas être compris par ses camarades. Tous les élèves ne perçoivent pas leur camarade en situation de handicap de la même manière.

III. Les représentations

1. Origine et définition du concept

1.1 De Durkheim aux sciences humaines et sociales

Emile Durkheim (1858-1917) fut le premier à évoquer la notion de représentation qu'il appelait « *collectives* » à travers l'étude des religions et des mythes. Pour lui, les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse. En 1898, il publie un article sur les représentations collectives et tente de les légitimer comme objet d'intérêt scientifique. Durkheim distingue les représentations collectives des représentations individuelles. Pour le sociologue, « *la société est une réalité sui generis ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes* ». Dans son ouvrage *Les Règles de la méthode sociologique* publié en 1894, le sociologue expose des conditions fondamentales pour faire de la sociologie une science. Pour Durkheim, la sociologie a pour objet « *le fait social* ». « *Le fait social* » ne se caractérise pas seulement par une chose ou un objet, mais il peut également être une valeur. Ce « *fait social* » est le fruit d'une histoire particulière et a un absolu pouvoir de coercition parce qu'indépendant de toute volonté individuelle, il exerce sur l'individu certaines obligations ; et l'éducation que chaque personne

a reçue lui permet ainsi de se confronter à cette puissance extérieure. Le « *fait social* » représente « *un certain état de l'âme collective* » (Durkheim, 1988, p. 108) dont les représentations dites collectives seraient un pan majeur qui l'expliqueraient.

De ce fait les « *représentations collectives* sont extérieures aux consciences individuelles » parce qu' « *elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours* » (Durkheim, 1988) . Les représentations collectives sont partagées par l'ensemble d'une société et, par leur solidité et leur résistance au temps, elles se distinguent des représentations individuelles qui, sous la contrainte des sentiments privés, sont sujets à des changements et des variations importantes.

Cependant, en France, c'est avec Serge Moscovici (1925-2004) que la notion de représentation sociale se formalise véritablement. Dans son ouvrage, *La Psychanalyse, son image et son public*, le psychologue s'attache à montrer « *comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent.* »

Depuis quelques années, le concept de représentation sociale fait l'objet de beaucoup d'intérêt et ce dans toutes les disciplines des sciences humaines : anthropologie, histoire, psychologie sociale, sociologie, linguistique... Dans la préface *Folies et représentations sociales* de Jodelet, Moscovici évoque en effet que « *si les phénomènes de représentation appartiennent à la psychologie sociale, on voit d'emblée qu'ils concernent aussi la sociologie et l'anthropologie, par la méthode de terrain qui leur est commune, certes, mais surtout par une théorie qui rapproche de plus en plus ces trois disciplines, [...] la théorie des représentations sociales* ».

A la suite de Moscovici, de nombreux chercheurs ont porté de l'intérêt pour les représentations sociales et les ont ensuite mises en lien avec différents aspects de la vie quotidienne humaine et sociale. Par exemple, Denise Jodelet (1989) s'est intéressée aux représentations du corps humain et de la maladie mentale. Quant à René Kaës, il s'est intéressé à la culture.

1.2 Définitions

Le mot « *représentation* » vient du latin « *repraesentare* » qui signifie rendre présent. Dans le nouveau Petit Robert 2016, ce mot est défini en psychologie comme étant le « *processus par lequel une image est présentée aux sens. La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression. Les représentations que nous avons du monde existant.* ». Cette définition nous amène à faire un premier constat : les représentations sont liées au monde qui nous entoure et elles permettent de lui donner du sens.

Si nous analysons plus en détails la notion de « représentation sociale », nous constatons que celle-ci est composée de deux termes. Le premier terme peut être défini comme « *un ensemble de connaissances ou de croyances, encodées en mémoire et que l'on peut extraire et manipuler mentalement* » (Dortier, 2002). Quant au second terme, il indique ce qui concernerait la collectivité, donc ce qui dépasse le cadre de l'individu ; c'est ce que Durkheim désigne comme étant « *l'œuvre de la communauté* » (cité par Moscovici).

La définition de Denise Jodelet (1991) nous donne une dimension sociale de ce concept, lui reconnaissant une autonomie certaine qui n'est néanmoins pas distincte du champ social où il émerge. Par représentation sociale, elle perçoit « *des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales* », « *phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèle de conduite et de pensée* ».

Certes, il s'agit d'une forme de connaissance distincte des connaissances scientifiques, désignée généralement comme « *un savoir de sens commun* », voire même « *savoir naïf* », qui se retrouve comme élément actif en plein cœur des relations sociales, des processus sociaux. Plus concrètement, cette forme de connaissance comprend des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images...Ceux-ci nourrissent la démarche d'investigation scientifique visant à cerner et à analyser les représentations sociales d'un objet. Ils forment dans leur interaction un savoir, un système d'interprétation qui module et oriente le rapport du sujet à Soi, à l'Autre, à la société.

De son origine de la sociologie Durkheimienne, le concept de représentation sociale réapparaît au cœur de l'analyse sociale sous l'impulsion des travaux de Moscovici. Son angle d'approche soutient une position mixte en cherchant à mettre en rapport les processus relevant tant d'une dynamique sociale que psychique. Un accent également fort prononcé est placé sur la dimension psychologique, mentale des représentations sociales en faisant ainsi « une construction », et une « expression du sujet ». Pour Jodelet, il est important « *d'intégrer dans l'analyse de ce processus l'appartenance et la participation sociale ou culturelle du sujet* ».

Les représentations, formes de connaissances pratiques qui se construisent à partir de la pratique en interaction constante avec l'objet et qui, dans ce processus, le construisent et le définissent, sont donc des interprétations de la réalité et des phénomènes complexes qui ont un sens pour les acteurs sociaux. Elles produisent des catégories pour l'agir immédiat qui ont aussi un sens pour les acteurs (Barza, 1975). Elles forment en quelques mots le lien entre le sujet et l'objet (Jodelet). La dimension de la pratique renvoie donc à une autre notion clé, soit celle du sens sous toutes ses formes, à son caractère symbolique d'interprétation.

Définies jusqu'à présent par leur caractère d'extériorité, les représentations sociales sont évidemment des représentations de la réalité, d'un objet, d'individus, de faits de société, de mécanismes politiques ou encore économiques. Pour Jodelet, « *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de symbolisation, elle tient lieu d'interprétation, elle lui confère des significations* ». On comprend ainsi mieux à la fois toute l'importance et la complexité des représentations sociales plus singulièrement au sein des processus de constitution identitaire tant pour l'individu que pour les groupes sociaux.

2. Théorie du noyau central et du système périphérique

Serge Moscovici (1976) est un des précurseurs à s'être intéressé à la structure même de la représentation sociale. La représentation sociale se compose d'un noyau central et d'éléments périphériques. Les recherches plus récentes en psychologie sociale portent de l'intérêt à la théorie du noyau central. La théorie du noyau central a été introduite par Jean-Claude Abric (1987) pour décrire le fait qu'une représentation sociale est organisée autour du noyau central. La théorie du noyau central établit que toute représentation prend appui sur

un cœur de cognitions à caractère fonctionnel et normatif qui structurent son architecture. « *Le noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation* ». Autour du noyau central se coordonnent les cognitions dites périphériques, bien plus nombreuses que celles contenues dans le noyau. Celles-ci permettent « *l'ancrage de la représentation dans la réalité du moment et présentent une plus grande souplesse que les éléments centraux* » (Flament, 1994).

2.1 Le noyau central

Une représentation sociale se structure autour d'un noyau central, composant essentiel et fondamental qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Le noyau central forme la partie qui s'adapte le plus au changement. Seca (2001) développe de façon imagée que le noyau détermine la représentation, l'organise, lui donne son sens. Cependant, la sélection d'autres éléments se révèle être une condition indispensable, suivant la tonalité qu'il fixe. Effectivement, les éléments centraux vont donner une orientation générale et un caractère continu à la représentation sociale. Le noyau est consensuel, dans la mesure où il est collectivement partagé. Il est un ensemble d'éléments cognitifs stables et nécessaires à l'existence de la représentation. Pour Bonardi et Roussiau (1999), le noyau central est défini comme « *tout élément qui donne à la représentation sa signification et sa cohérence* ». Ce noyau se constitue avant tout suivant des critères propres à l'individu lui-même, propres à l'objet a posteriori, enfin à la situation plus globale, celle dans laquelle s'inscrivent ensemble le sujet et l'objet de la représentation.

Le noyau possède deux dimensions essentielles : une dimension fonctionnelle et une dimension normative. La dimension fonctionnelle conduit l'individu à sélectionner dans l'environnement les éléments les plus pertinents pour constituer la représentation. La seconde dimension est normative dans le sens où les éléments privilégiés par le sujet sont ceux qui font écho en lui, qui correspondent à des normes, des attitudes, des jugements, des stéréotypes qui seront au centre de la représentation (Abric, 1994). Toutefois, si un seul des éléments du noyau central est modifié, se produit alors une propagation dans le système entier. La représentation est par conséquent affectée et doit évoluer. Egalement, pour modifier une représentation, il faut pouvoir atteindre le noyau central lui-même. Pourtant,

une transformation radicale de ce noyau reste exceptionnelle. En effet, le sujet modifie le plus petit nombre possible d'éléments de la représentation initiale. Quant à lui, le noyau est la partie la plus rigide et la plus cohérente de la représentation (Bonardi et Roussiau, 1999).

2.2 Le système périphérique

Des liens étroits existent entre les éléments du noyau central et les éléments périphériques. Ces liens permettent dans un premier temps de défendre le système central face à l'environnement extérieur. Pour protéger la stabilité du noyau central, ils endossent les premiers chocs dus à la nouveauté extérieure. Les éléments périphériques sont plus ou moins éloignés du centre et ont une relation directe avec lui. En effet, les éléments périphériques ne sont pas là par hasard et leur valeur et leur fonction sont déterminés par le noyau (Seca, 2001). D'après Flament (2003), les éléments périphériques ont un rôle prépondérant dans les représentations sociales. Pour lui, les éléments périphériques sont « *des schèmes qui assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation : ils indiquent, de façon parfois très spécifique, ce qui est normal (et par contraste, ce qui ne l'est pas) et donc ce qu'il faut comprendre, mémoriser. Ces schèmes normaux permettent à la représentation de fonctionner économiquement, sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central* ».

Les éléments du système périphérique permettent de décoder la réalité et jouent un rôle de défense du système central.

3. Pourquoi et comment élaborer des représentations sociales ?

D'après Denise Jodelet (2003) « *nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations [...]. Elles nous guident dans la façon de nommer et de définir*

ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer entre eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre », c'est-à-dire que nous sommes tous sujets ou objets de représentations. Seca (2001) ajoute que nous construisons des représentations sociales par nécessité d'aboutir à une explication et à un code commun par rapport à des phénomènes et des objets. Elles apparaissent dans des conversations quotidiennes, en interaction avec des membres du groupe d'appartenance ou de référence. Le but de ces transactions verbales et cognitives est de réussir à trouver un accord sur le contenu de la représentation sociale. Moscovici (1976) souligne l'importance de deux processus à l'origine de la formation et du fonctionnement de ces représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage.

Le processus d'objectivation explique comment se forme une représentation. Il se compose de trois phases :

- La sélection, qui justifie la manière dont on sélectionne l'information socialement disponible. « *Très concrètement, l'individu va privilégier certaines informations disponibles sur l'objet de représentation qui font écho pour lui au détriment d'autres* » (p.23). Selon Abric (1996), cette « la sélection » provoque des changements ou des biais cognitifs comme des distorsions, réductions, rajouts...
- La formation du noyau central vient après la phase de sélection. Certains éléments informatifs retenus qui prennent un rôle plus important que d'autres convergent et forment le noyau central des représentations. Cette structure nouvelle par rapport à l'objet est une image qui fait sens et qui est cohérente pour l'acteur.
- La naturalisation : l'objet est modifié en images et en éléments. Ceux-ci ont une signification dans l'esprit du sujet et se transforment en des entités autonomes. Elles deviennent donc la réalité sur laquelle et à partir de quoi il agit et communique.

En ce qui concerne le processus d'ancrage, celui-ci explique comment la représentation est pratiquée. Il attribue une efficacité concrète au noyau central et procure l'enracinement social de la représentation. Selon Seca (2001), « *ancrer une représentation consiste dans l'activité*

de l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien ». Ainsi, avec l'aide du processus d'ancrage, l'objet de la représentation peut s'intégrer, s'établir dans le système de valeurs du sujet. Cela se produit dans une sorte de comparaison des informations nouvelles au déjà là accessible en mémoire.

L'ancrage permet l'interprétation du réel et l'orientation des conduites et de la communication.

4. A quoi servent les représentations sociales ?

D'après Abric (1996), les représentations sociales jouent un rôle essentiel dans la formation des relations sociales ainsi que dans les pratiques. D'ailleurs, les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles :

- Les fonctions de savoirs qui « *permettent d'expliquer et de comprendre la réalité* » (Abric). Ces savoirs « *naïfs* » vont permettre la communication et les échanges sociaux.

- Les fonctions identitaires qui « *définissent l'identité et permettent la sauvegarde et les spécificités des groupes* » (Abric). La fonction identitaire contribue à définir l'identité sociale de chaque individu et la caractéristique de chaque groupe par rapport à d'autres individus ou à d'autres groupes. La représentation sociale a ensuite un rôle important dans le maintien de ces identités autant sociale qu'individuelle. En permettant les interactions sociales, c'est par la même occasion les identités de chaque partenaire de la communication que les représentations sociales livrent car, « *partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité* » (Jodelet, 2003). Les représentations ont pour fonction de « *situer les individus et les groupes dans le champ social...(elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* » (Mugny et Carugati cités par Abric, 1996).

- Les fonctions d'orientations qui « *guident les comportements et les pratiques* ». Grâce aux représentations sociales, le sujet va pouvoir anticiper. Celles-ci vont également lui permettre de produire des attentes mais aussi de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un

contexte social particulier. La représentation sociale peut guider l'individu ou la société à de nouvelles attitudes, à des comportements nouveaux, à des opinions et même des pratiques sociales nouvelles. Ainsi, la représentation sociale équivaut à un savoir intellectuel dont l'individu se sert pratiquement à tout moment.

- Les fonctions justificatrices qui permettent de justifier une prise de position et des comportements a posteriori. Les fonctions justificatrices jouent un rôle important dans le maintien ou le renforcement des positions sociales. Par conséquent, nos représentations ne servent pas seulement à piloter nos comportements, mais aussi à les justifier. « *Ainsi, dans la situation de rapports compétitifs vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard* » (Abric, 1996).

Les représentations sociales vont donc jouer un rôle prépondérant en ce qui concerne notre perception du monde. Elles vont nous permettre de comprendre mais aussi d'interagir avec le monde qui nous entoure, et plus particulièrement ici avec une personne en situation de handicap. De fait, les élèves ordinaires ont un comportement envers les élèves en situation de handicap dépendant de ce qu'ils pensent à leur sujet. Ainsi, il s'agira pour la suite de ce travail de recherche d'identifier la pensée institutionnelle des élèves. En effet, pour comprendre les représentations sociales des élèves ordinaires en ce qui concerne le handicap avant l'arrivée d'un élève en situation de handicap dans leur classe, il faudra recueillir ce qu'ils en pensent à partir des informations et des influences qu'ils ont reçues.

5. Représentations sociales dans le domaine de l'enfance

Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons particulièrement à des élèves, il est donc nécessaire de s'arrêter un moment sur le concept de représentation sociale dans le domaine de l'enfance. Pour Jodelet (1989), les représentations qu'assimilent les enfants, leur vision du monde qui se forme petit à petit, de même que leur représentation de soi proviennent d'interactions avec leur environnement. En effet, « *la représentation est un*

mécanisme d'une importance capitale dans le domaine de l'enfance. Elle apparaît comme un instrument de cognition, qui permet à l'enfant d'interpréter les découvertes du milieu physique et social réalisées au moyen de ses sensations, de ses actions et de ses expériences en leur donnant un sens et des valeurs qui lui sont procurés par l'environnement, principalement dans ses relations et ses échanges avec autrui. La représentation est donc également un instrument de socialisation et de communication » .

McGurk et Glachan (1985) s'intéressent à la façon dont les enfants s'accaparent peu à peu les connaissances courantes face à une personne de leur environnement social. Pour cela, ces chercheurs détaillent cinq stades dans le développement de ces connaissances :

- Un premier stade, très courant chez les enfants de quatre ans, est celui des anecdotes. Les enfants font allusion à des personnes qu'ils connaissent en fonction d'événements vécus ou observés. Ils interprètent ces anecdotes en décrivant des comportements.

- Le deuxième stade est dit physique. On la retrouve chez des enfants de six ans. Ces derniers portent de l'intérêt aux caractéristiques physiques : la taille, la force, l'âge. Ces caractéristiques physiques ou sociales évoquées seraient immuables.

- Le stade des conventions sociales rigides se forme chez les enfants âgés de huit à dix ans. Faire appel aux règles et aux rôles sociaux considérés comme inchangeables suffirait à expliquer les comportements.

- Chez les enfants âgés de douze ans, on retrouve des explications basées sur des conventions sociales flexibles. Les règles ou les rôles évoluent selon les situations et ne découlent plus d'une nécessité biologique ou sociale.

- Un stade psychologique prédomine à quatorze ans, car les comportements sont la plupart du temps expliqués par des motivations personnelles spécifiques.

Pour McGurk et Glachan, l'enfant devient de plus en plus dégourdi lorsqu'il grandit. Il aime en permanence enrichir ses connaissances. En effet, l'enfant se centre en premier lieu sur des caractéristiques qu'il peut aisément observer, souvent de nature physique. Ce n'est que par

la suite qu'il prendra en considération des caractéristiques plus psychologiques, comme les intentions, et qu'il mettra peu à peu en rapport les différents éléments d'un même système.

6. Les représentations sociales du handicap

Notre travail de recherche met en lien le thème des représentations sociales et le thème du handicap puisque nous cherchons à connaître les représentations sociales des élèves avant qu'ils ne soient confrontés à la présence d'un élève en situation de handicap dans leur classe. Il semble donc essentiel de s'intéresser aux représentations sociales du handicap.

Selon Compte Roy (2006), du fait des représentations, le statut de la personne en situation de handicap éprouve des difficultés à se démarquer du statut du corps handicapé. D'après lui, les représentations sociales de la personne en situation de handicap trouvent leur place dans « *un univers symbolique où la place du malade mental, du handicapé mental ou du handicapé physique est différente et caractéristique* ». D'un autre côté, il explique que de la nature du handicap dépend la représentation que chacun en aura et donc, l'acceptation de la personne en situation de handicap dans la société. D'après le sociologue, la figure de la personne en situation de handicap fait référence à celle de l'étranger : « *car elle renvoie à cet autre, à la fois si différent et si semblable à soi, inconnu, menaçant* », stigmatisé et emprunté à une autre culture.

Par ailleurs, l'auteur montre que la construction de cette représentation se construit par un regard faussé par les préjugés et les stéréotypes. Ainsi, « *la manière dont nous percevons autrui tel qu'il est mais plus encore tel que nous nous le représentons, nous conduit à penser et à agir en fonction de cette représentation.* » De ce fait, la manière dont les élèves se représentent le handicap, évoluerait en fonction du fait qu'ils aient ou non rencontré un enfant souffrant de handicap.

Selon la théorie du noyau central, d'après Bazier et Mercier (2003), l'objet handicap est dépendant des représentations sociales. Effectivement, « *si l'objet de la représentation est la personne handicapée, trop souvent, on nie le sujet et on le réduit à son handicap ou on nie le handicap que l'on gomme chez le sujet. (...) Réduire le sujet au handicap, c'est tout exprimer*

en termes de manques ; nier le handicap, ce n'est pas reconnaître le sujet dans sa plénitude.

». Nous pouvons ainsi tolérer une personne alors que finalement nous ne la reconnaissons pas vraiment. Egalement, selon la théorie du noyau central, les auteurs mettent en évidence trois caractéristiques pouvant déterminer les représentations sociales du handicap :

- L'objet de la représentation
- Les relations avec l'objet
- Les idéologies et les cultures.

Pour Claude Gardou (2001), les représentations sociales du handicap, comme toutes les représentations sociales, déterminent les relations des acteurs sociaux avec l'objet de la représentation, dans le cas présent, la personne en situation de handicap. Il faut ainsi prendre toute la mesure de l'influence de notre regard sur la construction identitaire de l'autre, sans quoi nos représentations peuvent être à l'origine d'exclusions ou de refus des différences. L'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire contribuerait à une modification des images stéréotypées sur le handicap. Si les représentations liées au handicap ne se modifient pas, les représentations plus périphériques évolueraient dans le cadre d'une expérience de vie commune avec un pair en situation de handicap.

Pour Doriguzzi (1994), cité par Bazier et Mercier (2003), les idéologies sont responsables des représentations sociales relatives au handicap et conduisent à des représentations qui infantilisent la personne en accentuant les différences et en refusant les ressemblances que nous avons avec elles. Pire, au regard de l'autre, la personne peut rester handicapée, même si elle a dépassé les incapacités grâce à ses propres efforts et aux aides palliatives. Il est donc nécessaire de confronter les présupposés idéologiques qui déterminent les représentations des différents acteurs. *« Ces confrontations devraient ouvrir les représentations et les pratiques de chacun de ces acteurs. Par la suite, il faudra travailler sur la modification des conceptions et viser à remodeler les représentations des personnes handicapées pour rétablir avec elles une relation de sujet à sujet où les ressemblances et les différences, les capacités et les incapacités, les rendements et les difficultés, les projets et les craintes, les freins et les motivations, sont acceptés »* (Bazier et Mercier, 2003)

Dans *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes* (1999), Morvan et Paicheler soulèvent l'importance de l'image affective comme catégorie qui sous-tend les représentations face aux personnes en situation de handicap. Pour eux, la rencontre avec une personne présentant un handicap moteur visible par des caractéristiques physiques (fauteuils roulants, démarche...) suscite des émotions. Les conduites sociales et les réactions affectives à l'égard de ces personnes sont induites par l'image que les individus ont de ce groupe étranger et de leur manque de connaissance le concernant. Selon les auteurs, le handicap physique renvoie à une image de volonté de s'adapter, de force de vivre. L'image affective est ainsi positive. Concernant la personne déficiente intellectuelle, elle véhicule une image affective vide et close, de non compréhension bien qu'on lui décerne souvent une caractéristique d'exubérance et de trop plein affectif envers les autres.

Dans *Scolarisation d'élèves en situation de handicap : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves* (2008), Sylviane Feuilladiou, Anne Gombert et Kahina Harma se demandent à quoi la perception de la différence renvoie. Pour cette étude, elles ont interrogé des collégiens sur la perception qu'ils ont d'élèves différents se trouvant dans leur collège. Il ressort de cette étude que pour la majorité des répondants, il n'y a pas d'élèves très différents (62%), qu'ils soient scolarisés dans une classe intégrante ou non. Les répondants justifient cette « non-différence » en situant les élèves différents dans un écart à la norme inhérent à la diversité humaine.

A la suite de cette étude, les propos des élèves interrogés sur leur perception de la différence ont été répartis selon trois catégories :

- Les caractéristiques physiques du handicap : la façon de marcher, le rythme de marche, la présence d'un fauteuil roulant, les différences d'apparence physique...
- Les difficultés d'apprentissage, y compris les troubles de langage et le handicap mental : la façon de parler, la facilité ou non à l'école, la dyslexie, les notes, les difficultés de réflexion, le handicap mental, les problèmes de manière générale...
- Les relations sociales : le fait d'être seul, bizarre, timide, de rester dans son coin...

La majorité des réponses se rapportent aux deux premières catégories et plus précisément à la difficulté de marcher et aux difficultés de compréhension ou de langage, qu'elles soient dues à un problème cognitif ou à l'origine culturelle. Les élèves porteurs d'une différence cités dans les discours sont toutefois reconnus comme étant de la même communauté que les élèves interrogés. Ils sont considérés comme des élèves ordinaires et les caractéristiques pointées au niveau des individus n'induisent pas une catégorisation au sein de l'école. L'autre est défini ici comme autrui, il est différent tout en étant semblable. Les conséquences du handicap en situation scolaire prévalent et, de manière plus générale, toute difficulté scolaire.

Il ressort somme toute que plusieurs catégories d'images sous-tendent les représentations face aux personnes en situation de handicap. Celles-ci sont à l'origine de la formation des représentations sociales. Ces catégories qui vont nous permettre d'analyser les propos recueillis au cours des différents entretiens sont liées à :

- L'objet de la représentation
- Les relations avec l'objet
- Les idéologies et les cultures
- Les caractéristiques physiques du handicap
- Les affects face au handicap
- Les difficultés d'apprentissage

IV. Problématiques et hypothèses

1. Elaboration de la problématique

A partir de nos différentes lectures, de nos expériences vécues, des éléments théoriques apportés, des questionnements précédents, la problématique ainsi choisie est la suivante : **Quelles sont les représentations sociales du handicap des élèves ordinaires avant de le côtoyer ? Ces représentations évoluent-elles après la rencontre ?**

2. Formulation des hypothèses

Afin de m'informer un maximum sur mon sujet d'étude, j'ai fait de nombreuses recherches dans plusieurs domaines. Suite à l'élaboration de notre cadre théorique, à la lecture de divers ouvrages et aux précisions apportées sur les représentations sociales, nous pouvons émettre quelques hypothèses concernant notre travail de recherche.

Hypothèse 1 : Depuis la loi de 2005, les élèves ordinaires sont amenés à côtoyer plus souvent des élèves en situation de handicap dans leur classe. A ce sujet, Nadia Rousseau explique que l'inclusion d'élèves en situation de handicap, est un avantage aussi pour les élèves valides ; des études ont montré que ces derniers faisaient preuve d'une plus grande tolérance et une meilleure acceptation de la différence. Elle reprend l'étude de Leatherman, 2007 et explique qu'un « *des aspects les plus gratifiants à long terme est de voir des élèves ayant des besoins particuliers grandir et se développer par leurs pairs en étant non seulement acceptés, mais compris dans ce qu'ils sont* ». Egalement, il apparaît qu'avoir un contact tôt dans la scolarité avec un pair en situation de handicap permet une meilleure inclusion scolaire, la mise en œuvre d'une attitude d'acceptation et d'ouverture par chacun. **On suppose donc que les représentations des élèves ordinaires évolueraient positivement après qu'ils aient eu un contact avec un élève en situation de handicap dans leur classe.**

Hypothèse 2 : Pour McGurk et Glachan (1985), cités par Jodelet (1989), l'enfant se centre d'abord sur des caractéristiques facilement observables, souvent de nature physique. L'enfant associe le handicap à ses caractéristiques physiques : la façon de marcher, la présence d'un fauteuil roulant, les différences d'apparence physique... Ce n'est que par la suite qu'il tiendra compte de caractéristiques plus psychologiques, telles que les intentions, et qu'il mettra progressivement en rapport les différents éléments d'un même système. **On peut donc supposer que plus l'enfant est jeune moins ses représentations sociales en matière de handicap sont élaborées.**

Hypothèse 3 : En toute logique, dans le cas où l'élève n'a pas été en contact avec le handicap à l'école, **on peut supposer que la connaissance du handicap dans l'entourage proche de l'élève jouerait positivement sur les représentations sociales des élèves ordinaires.**

V. Partie prospective à l'enquête de terrain

D'après Bonardi et Roussiau (1999), analyser une représentation sociale c'est vouloir comprendre et expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus. Pour les auteurs, c'est aussi observer comment l'ensemble des valeurs, des normes sociales et modèles culturels est pensé et vécu par les individus. Et c'est étudier comment s'élabore, se structure, logiquement et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux.

1. Choix de la méthode d'enquête

Afin de vérifier ou d'infirmer les hypothèses précédemment citées, j'ai choisi de réaliser une enquête qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'élèves d'âges différents. En effet, le choix de l'enquête qualitative me semblait plus judicieux qu'une enquête quantitative. L'enquête par entretiens semi-directifs présente l'avantage de tenir

compte de la subjectivité des élèves, de leur ressenti ; or ces éléments ont toute leur importance au sujet de ma question de recherche.

2. Les participants

Dans le cadre de la recherche et pour répondre à la problématique, il semble pertinent de s'intéresser à des élèves d'âges différents. J'ai plus particulièrement décidé de m'intéresser à des élèves de grande section de maternelle et des élèves de cycle 3. Les âges varient entre 5 ans et 10 ans.

De plus, la notion même du handicap étant large et abstraite, les élèves interrogés doivent disposer d'un bagage lexical déjà précis afin de retranscrire le plus justement leurs représentations. S'intéresser à des élèves de petite ou moyenne section aurait été probablement délicat.

Étant donné que ma problématique porte sur les représentations sociales des élèves de l'élémentaire à l'égard du handicap, j'ai commencé par solliciter des écoles que je connaissais pour trouver des enseignants susceptibles de m'accueillir dans leur classe afin que je m'entretienne avec les élèves, puis j'ai élargi mes recherches grâce à des contacts donnés par d'autres étudiants.

3. La méthodologie de l'entretien semi-directif

D'après Moliner, la méthode d'enquête par entretien semi-directif consiste en une alternance judicieusement élaborée entre des moments de type directif au cours desquels l'interviewer intervient pour guider le sujet, le questionner, lui faire aborder certains points et des moments non directifs au cours desquels l'interviewer s'attachera essentiellement à écouter le discours du sujet, à faciliter son expression et l'exploitation du thème abordé.

Selon Romelaer (2005), dans un entretien semi-directif l'interviewer laisse le répondant s'exprimer avec ses propres mots. L'interviewer peut diriger l'entretien en relançant le répondant mais en utilisant le langage de celui-ci. Ces « *relances* » portent sur des thèmes

déterminés avant l'entretien. La liste de ces thèmes constitue le « *guide de l'interviewer* ». L'interviewer doit laisser le répondant répondre de manière spontanée en soutenant le discours par des « *oui...* », afin d'informer le répondant qu'il est dans une situation d'écoute attentive. L'interviewer fait des « *reformulations-résumés* », c'est-à-dire qu'il résume avec son propre langage les propos du répondant. Cette démarche lui permet de vérifier s'il a bien compris ce que lui a dit le répondant, et cela permet à ce dernier de compléter ou de rectifier son discours. Les « *reformulations-résumés* » sont formulées jusqu'au moment où l'interviewer considère qu'une partie de l'entretien est finie.

Le déroulement de l'entretien sera sous-tendu et guidé par un guide d'entretien élaboré au préalable.

4. Le guide d'entretien

4.1 Méthode

En suivant la méthode de l'entretien semi-directif, j'ai établi un guide d'entretien. Ce guide a été construit à partir des hypothèses de recherche. Les premières questions visaient à connaître le prénom et l'âge de l'élève répondant. Il s'agissait de mettre l'élève en confiance. Ensuite, je présentais à l'élève interrogé le thème de la recherche ; en l'occurrence ici le handicap.

Plus précisément, le guide d'entretien était construit autour de certains axes. Tout d'abord, je voulais savoir si l'élève avait déjà entendu parler du handicap et identifier ce qu'il en avait retenu. Le processus de l'association de mots a été utilisé. Il était question, à partir d'un mot inducteur, ici le terme handicap, de demander à l'élève interrogé de produire des mots qui lui venaient à l'esprit. D'après Abric, dans *pratiques sociales et représentation* (1996) « *l'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives* ». Puis, j'ai essayé de savoir comment l'élève interrogé percevait la personne en situation de handicap. Ensuite, je souhaitais identifier la réaction et le comportement que le répondant aurait si un élève en situation de handicap arrivait dans sa classe. Enfin, dans la dernière vague des questions, je voulais savoir si l'élève interrogé avait déjà eu un contact avec une personne en situation de handicap.

Egalement, au cours de l'entretien j'ai eu recours à une méthode visuelle. En effet, le handicap étant une notion abstraite, il n'est pas toujours évident pour un enfant de poser le mot juste sur ce qu'il pense, la photographie me semblait être un support privilégié pour faire émerger leur représentation plus justement. J'ai présenté trois photographies à l'élève interrogé et je le lui ai demandé laquelle représentait pour lui le handicap le plus grave.

Cette grille d'entretien (annexe 1) a été testée à trois reprises au préalable auprès d'élèves de l'âge des interrogés.

4.2 Choix des questions

Nous avons construit notre guide d'entretien de manière à pouvoir obtenir des réponses à notre question de recherche et à nos hypothèses. Le guide d'entretien (voir annexe 1) comprend 10 questions et est en lien avec les différentes catégories qui sous-tendent la représentation sociale du handicap (partie III-6).

J'ai choisi de poser les questions 6, 8, 9 en lien avec l'hypothèse 1. Je souhaitais savoir si les élèves interrogés avaient vécu la présence d'un élève porteur de handicap dans la scolarité

A travers la question 2, j'espérais avoir une réponse à l'hypothèse 2. Cependant, concernant cette hypothèse, j'ai été en difficultés parce que j'ai essuyé beaucoup de refus et que finalement je n'ai pas pu me fier à mon corpus pour déterminer des variations selon l'âge des élèves. Les élèves les plus jeunes sont aussi ceux qui n'ont pas été ou peu en contact avec des enfants atteints de handicap. J'ai choisi de poser la question 10, en lien avec ma dernière hypothèse.

VI. Présentation des données et analyse

Tous les entretiens réalisés ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Au final, ce sont 63 élèves qui ont été interviewés au cours du mois de décembre 2016 soit 24 filles et 39 garçons. Mais pour l'analyse nous prendrons appui sur 55 entretiens, les autres n'étant pas exploitables. Un grand nombre d'entretiens a été retranscrits dans leur intégralité.

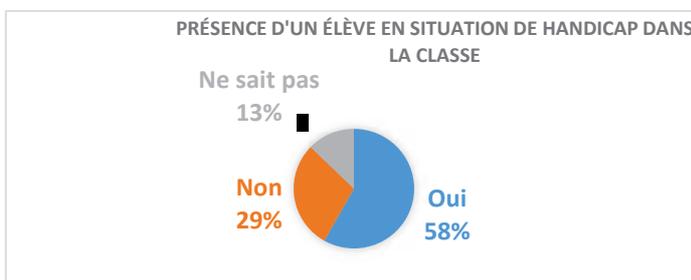
Durant les entretiens, j'ai laissé les élèves s'exprimer librement sur les points constituant mon guide d'entretien et j'ai rebondi sur leurs dires pour obtenir les informations souhaitées. Egalement, le principe de l'entretien semi-directif, m'a permis de récolter des informations sur des points auxquels je n'avais pas pensé en rédigeant mon guide d'entretien. Durant toute la durée de l'entretien, ce qui représente une dizaine de minutes en moyenne, j'ai été étonnée par le sérieux et l'intérêt accordé à la situation par les élèves. Ces derniers se sont appliqués à répondre de façon réfléchie.

1. Constitution des différents profils

L'écoute et la retranscription des entretiens ont permis de dégager des profils d'élèves. Effectivement, à partir de la question 6, « *as-tu déjà eu un élève handicapé dans ta classe ?* » j'ai pu déterminer trois groupes d'élèves.

Question 8) : As-tu déjà eu un élève handicapé dans ta classe ?

OUI	32
NON	16
Ne sait pas	7
TOTAL	55



Nous savons que 12 élèves interrogés n'ont jamais eu d'élèves en situation de handicap dans leur classe et que le reste des élèves interrogés, soit 43 élèves ont déjà connu l'accueil d'un élève en situation de handicap dans leur classe. Cependant, nous ne nous retrouvons pas avec ces mêmes chiffres quand nous posons la question aux élèves.

Cette réponse se base sur ce qu'est un élève en situation de handicap pour chacun d'entre eux. Alors même que les élèves parlent de leurs camarades comme étant handicapés au cours de l'entretien, aucun lien n'existe pour certains élèves entre une personne en situation de handicap et leur camarade de classe.

Ainsi, nous pouvons dégager trois profils d'élèves. Précisons que les profils sont hétérogènes du point de vue du nombre d'élèves : profil 1 : 32 élèves, profil 2 : 12 élèves, profil 3 : 11 élèves.

Profil 1 : Les élèves ayant déjà eu un élève en situation de handicap dans leur classe.

Profil 2 : Les élèves n'ayant pas encore eu d'élèves en situation de handicap dans leur classe.

Profil 3 : Les élèves ayant déjà eu un élève en situation de handicap dans leur classe mais qui ne font pas le lien entre les élèves de leur classe et une personne en situation de handicap. En effet, ces élèves sont en contact avec des élèves en situation de handicap et pourtant ils disent qu'ils n'y sont pas. Nous pouvons considérer qu'ils n'ont pas conscience du handicap, qu'ils ne savent pas ce que c'est que le handicap.

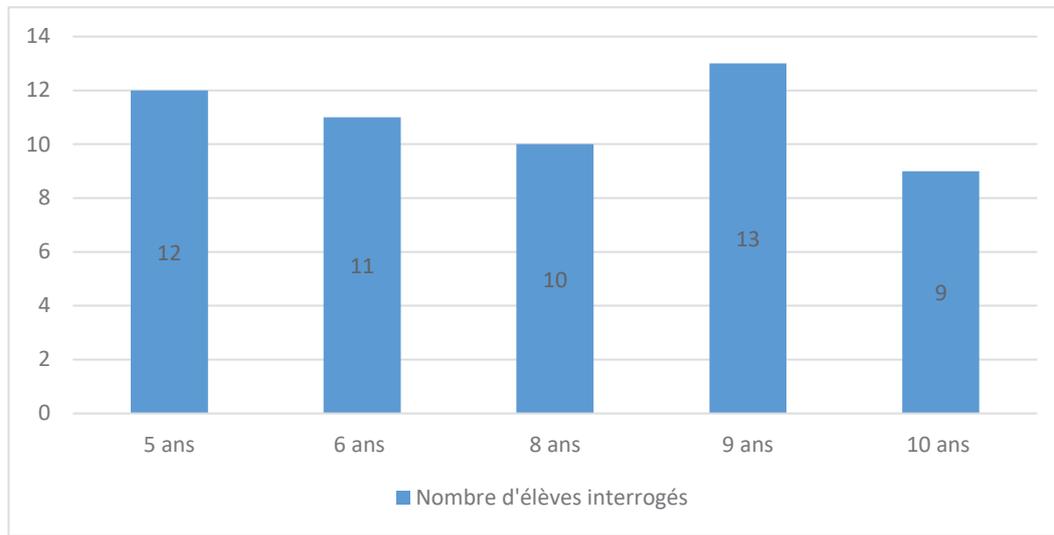
2. Présentation des données

J'ai choisi de traiter les réponses aux questions séparément pour mieux cibler la perception des élèves à l'égard du handicap et ainsi mieux me rendre compte des représentations les plus fréquentes. En effet, chaque question posée au cours de l'entretien avait pour but de récolter des informations différentes sur cette perception.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à ce qui est dit dans chaque entretien, par chaque élève. Il s'agit de faire un compte rendu des données observées :

Question 2) : quel âge as-tu ?

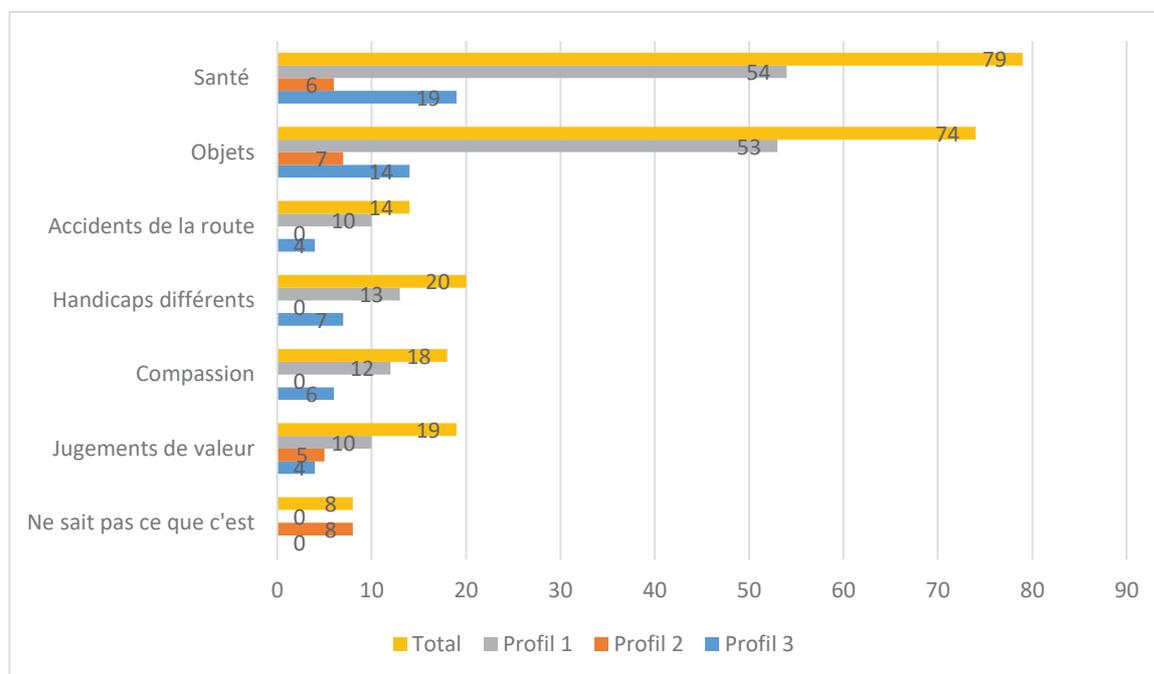
Les élèves interrogés ont entre 5 et 10 ans.



Question 3) : sais-tu ce que c'est que le handicap ?

Une grande majorité des élèves interrogés prétend savoir ce que c'est que le handicap (49 élèves). Seuls quelques élèves (8 élèves) ; les plus jeunes déclarent ne pas savoir définir le handicap.

Question 3 a) : peux-tu me donner des mots qui définissent le handicap ? (Annexe 6)

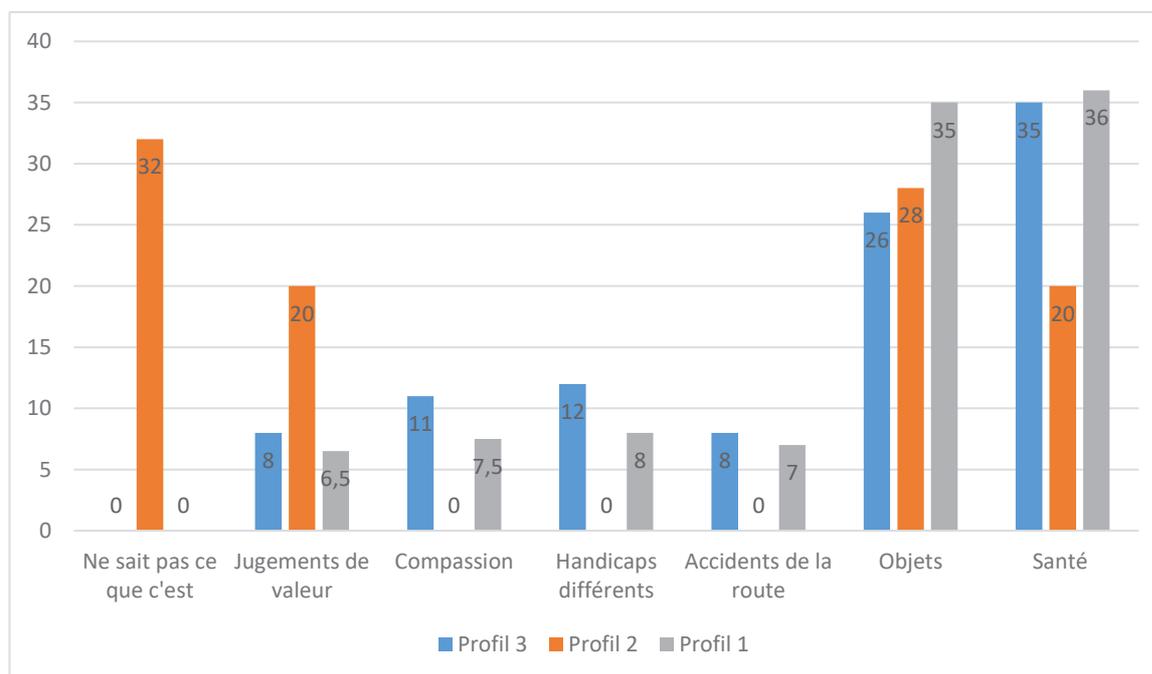


Pour les élèves interrogés, le mot handicap fait principalement référence à la santé (78 fois). Pour 23 d'entre-deux, le mot handicap renvoie à une paralysie, suivi de très près par un problème de naissance (cité 19 fois). Les mots relatifs aux objets ont été cités en deuxième lieu (74 fois). Le fauteuil roulant a été cité 32 fois sur 55 entretiens, les béquilles (18 fois) et la canne (14 fois). Par ailleurs, il est à noter que les élèves du profil 1 ont davantage cité la maladie que les élèves des profils 2 et 3.

De manière générale, les élèves interrogés appartenant aux profils 1 et 3 sont ceux qui ont donné le plus de mots. Ainsi, il apparaît qu'avoir un contact avec un élève en situation de handicap leur permettent d'associer plus facilement des mots à celui de « handicap ». Cela peut s'expliquer par une meilleure connaissance de ce concept.

On peut également constater que les élèves interrogés ont tendance, et ce, peu importe leur profil, à associer handicap et problème de santé passager comme par exemple, un pied cassé (employé 16 fois). Il apparaît que les élèves associent les incapacités liées à ce type d'ennuis de santé à un handicap.

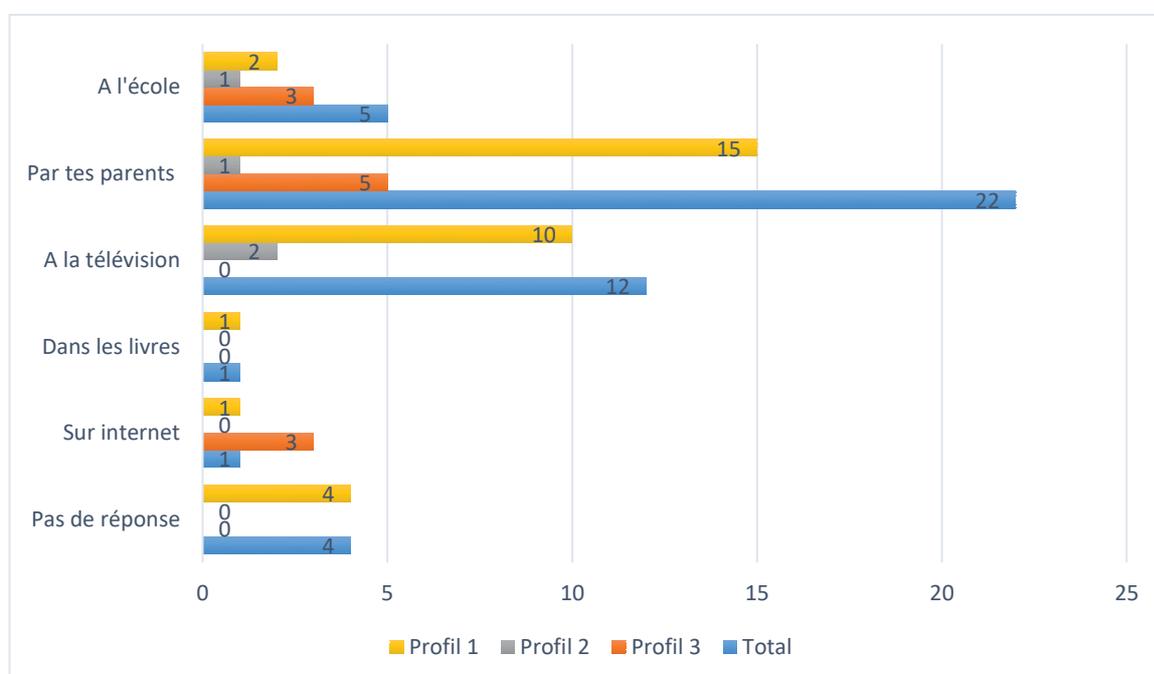
Répartition des réponses par profil (en pourcentages) :



Il est à remarquer que les élèves appartenant aux profils 1 et 3 ont davantage évoqué des termes renvoyant à la compassion. Il semblerait donc que les élèves ayant déjà eu un contact avec un élève en situation de handicap soient davantage compatissants avec ceux-ci et les jugent moins. Cela peut s'expliquer par une meilleure connaissance de la personne en situation de handicap et peut-être de son quotidien. Au contraire, en ce qui concerne les élèves du profil 2 ayant répondu à cette question, ceux-ci émettent davantage de jugements de valeur car ils ne connaissent certainement pas le quotidien d'une personne en situation de handicap.

Question 3) b) Par qui as-tu déjà entendu parler du handicap ?

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	TOTAL
A l'école	2	1	3	5
Par tes parents	15	1	5	22
A la télévision	10	2	0	12
Dans les livres	1	0	0	1
Sur internet	1	0	3	1
Sans réponse	4	0	0	4
TOTAL	32	4	11	47



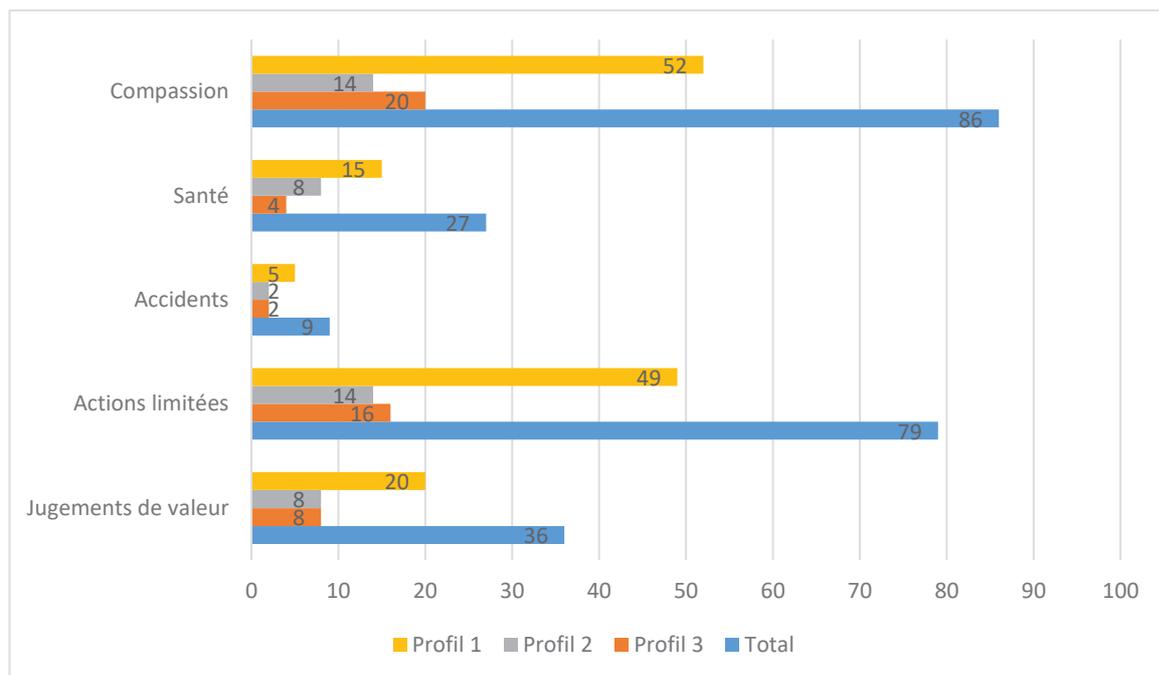
Les élèves interrogés, déclarant savoir ce que c'est que le handicap, ont majoritairement entendu parlé du handicap par leurs parents, « *quand il rentre chez lui* » et à la télévision. Ils sont nombreux à citer l'exemple de la publicité. Très peu d'élèves (5 élèves) évoquent l'école. Ils font une brève allusion à un projet scolaire autour de la différence.

Question 3) c) Qu'as-tu appris à propos du handicap ?

Pour les élèves interrogés, le handicap est en lien avec un problème de santé (« *maladie* » ...), il entraîne une incapacité (« *ils ne peuvent pas parler* », « *il ne peut pas marcher* », « *ils n'entendent pas* » ...). Egalement, les élèves ressentent de la compassion pour les personnes en situation de handicap (« *les handicapés sont comme nous mais avec des difficultés* ») et ils mettent en avant le fait qu'il ne faille pas se moquer (« *ça peut arriver à tout le monde* »).

Des élèves déclarent avoir oublié ce qui leur a été dit au sujet du handicap (« *j'ai oublié* », « *je ne souviens plus* »).

Question 4) : pour toi, qu'est-ce qu'une personne handicapée ? (Annexe 7)

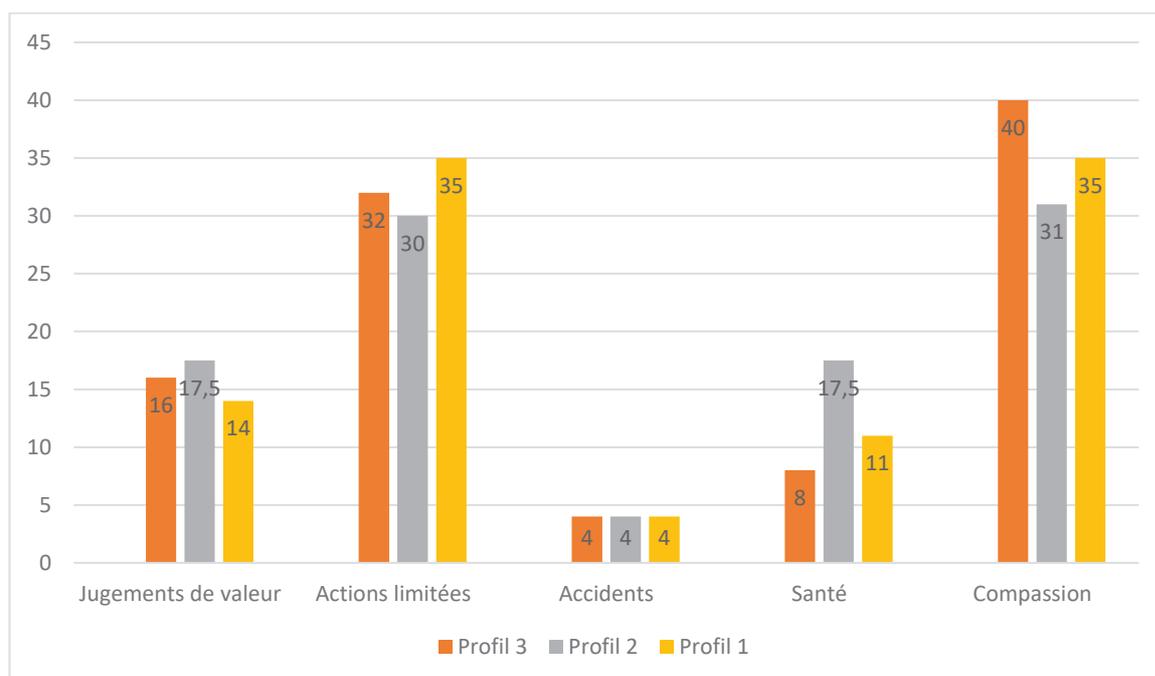


Il apparaît que pour les élèves interrogés, une personne en situation de handicap est dans un premier temps une personne pour laquelle on ressent de l'empathie. Effectivement, c'est une personne avec laquelle ils se comparent (personne comme les autres ou différente, personne malheureuse...). Dans un deuxième temps, une personne en situation de handicap est une personne dont les actions sont limitées. Ensuite, les répondants émettent des jugements de

valeur à l'égard des personnes en situation de handicap. En effet, c'est une personne qui éprouve des difficultés pour bon nombre d'entre eux.

Dans l'item « jugements de valeur » peu de répondants ont évoqué la pitié et ce peu importe leur profil. Ce qui retient l'attention, c'est que ce sont les élèves du profil 1, c'est-à-dire ceux ayant déjà eu un élève en situation de handicap dans leur classe qui ont évoqué davantage la compassion. Il ressort des entretiens que ce sont les élèves qui n'ont jamais accueilli un élève en situation de handicap dans leur classe qui ont eu le plus de difficultés à répondre à cette question.

Répartition des réponses par profil (en pourcentages) :



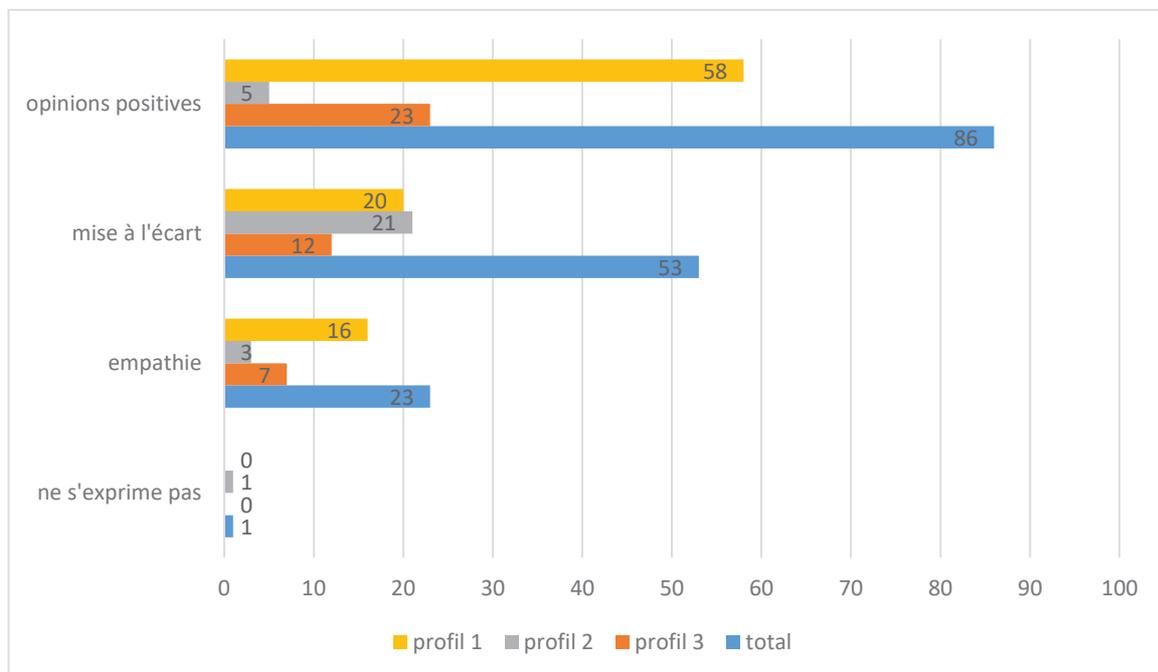
Peu de répondants ont évoqué des termes renvoyant aux accidents et ce peu importe leur profil (4 % des réponses pour chacun des profils).

Dans l'item compassion, ce sont les élèves du profil 1, c'est-à-dire ceux qui ont déjà été en contact avec un élève en situation de handicap qui ont évoqué davantage la compassion.

Toutefois, ce qui retient l'attention c'est que les élèves du profil 2 sont tout de même nombreux à évoquer à leur tour la compassion.

Ce sont les élèves du profil 2, c'est-à-dire ceux qui n'ont jamais eu de contact avec un élève en situation de handicap dans leur classe qui émettent le plus de jugement de valeurs.

Question 5) : que penses-tu des personnes handicapées ? Est-ce que tu peux me dire ce qui pour toi est différent ? (Annexe 8)



Il apparaît que pour l'ensemble des élèves interrogés, que ceux-ci ont majoritairement des opinions positives concernant le handicap (86 réponses positives). Seul un élève du profil 2 ne s'est pas exprimé, peut-être parce qu'il n'a pas une vision assez claire du handicap pour donner son avis à ce sujet.

Il ressort des entretiens qu'une personne handicapée est une personne comme une autre avec quelques différences. Les élèves relèvent qu'une personne handicapée « *a des problèmes* » et qu'elle ne peut « *pas se débrouiller seule* ».

Pour les élèves interrogés, les raisons invoquées à cette différence sont qu'une personne en situation de handicap « *elle est née comme ça* » et « *quand elle est née il manquait quelque chose* ».

Les élèves ont également évoqué l'empathie. Celle-ci s'apparente davantage à de la pitié.

Plus précisément, ce sont les élèves relevant des profils 1 et 3 qui ont le moins évoqué une mise à l'écart. 20 termes relevant d'une mise à l'écart sont exprimés par les élèves du profil 1 dont à 11 reprises « *personne qui ne peut pas faire comme nous* ». Concernant les élèves du profil 2, 21 termes relevant d'une tendance au rejet sont exprimés.

Seuls 5 répondants issus du profil 2 ont une opinion positive des personnes en situation de handicap. Cependant, d'autres élèves issus de ce profil ont tout de même émis des réponses renvoyant à l'empathie.

Question 6) : un élève handicapé arrive demain dans ta classe. Comment réagiras-tu ?

ITEMS	Profil 1		Profil 2		Profil 3		TOTAL	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
Je serais content(e) de l'accueillir	32	0	5	7	11	0	48	7
J'aurais un peu peur	24	8	2	10	3	8	29	26
Je ne m'en préoccuperais pas	0	32	6	6	0	11	6	49
J'irais lui parler	31	1	8	4	11	0	50	5
J'essaierais de m'en faire un ami	25	7	6	6	11	0	42	13
Je lui proposerais mon aide s'il a besoin	30	2	6	6	11	0	47	8
J'essaierais de l'intégrer au mieux à la classe	30	2	4	8	9	2	43	12
Je jouerais avec lui pendant la récréation	25	7	7	5	8	3	40	15
Je ne saurais pas quel comportement adapté	2	30	0	12	4	7	6	49
Je réagirais autrement	5	27	3	9	5	6	13	42

Il apparaît que pratiquement tous les élèves des profils 1 et 3 envisageraient d'adopter une attitude positive si un élève en situation de handicap était accueilli dans leur classe. Ces réponses peuvent s'expliquer par le fait qu'ils aient déjà connu l'accueil d'un élève en situation de handicap dans leur classe et par conséquent que la situation ne leur est pas inconnue. D'ailleurs, les réponses données par les élèves des profils 1 et 3 sont très similaires.

En ce qui concerne les élèves du profil 2, ceux-ci auraient une attitude plus contrastée. Effectivement, ils seraient 5 sur 12 à être content de l'accueillir et la moitié ne s'en préoccuperait pas. Ils auraient quand même un comportement favorisant l'inclusion mais moins fréquemment que les élèves des profils 1 et 3.

Pour l'item « *je réagirai autrement* » voici les réponses obtenues par les élèves du profil 1 : « *j'essaierai de le faire aimer de toute la classe* », « *je l'inviterai chez moi* », « *il ne faut pas le laisser à part* »....

Voici celles des élèves du profil 2: « *je ne m'intéresse pas à lui* », « *je n'ai pas envie de l'attraper* »...

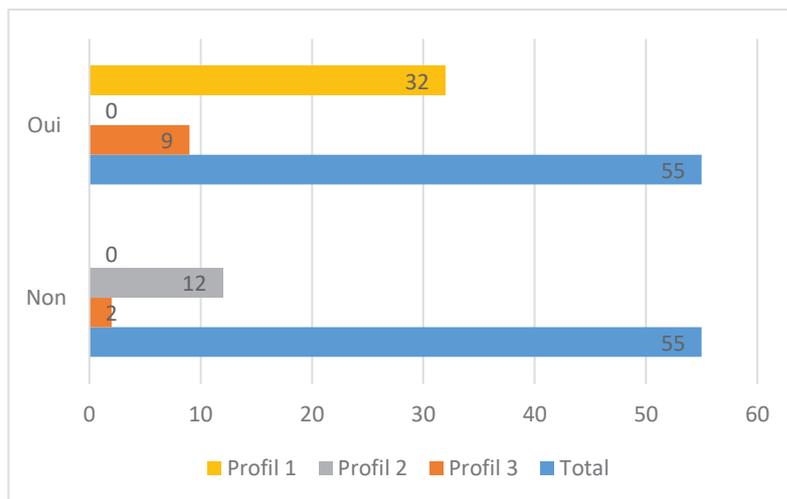
Et celles de ceux du profil 3 : « *je ne saurai pas trop comment m'y prendre* », « *je n'ai pas envie de le blesser* », « *ça ne peut être que bien* ».

Question 7) : parmi ces photographies, laquelle représente pour toi le handicap le plus grave ? Pourquoi ?

Une très large majorité des élèves interrogés a choisi la cécité comme étant le handicap le plus grave (41 élèves), suivi par la paralysie (8 élèves) et la surdité (6 élèves). Ils mettent en avant le fait de ne pas pouvoir voir « *les belles choses* » du quotidien et également que c'est très dur de se débrouiller seuls. Un élève évoque même la peur du noir.

Question 9) : y-a-t-il une ULIS dans ton école ?

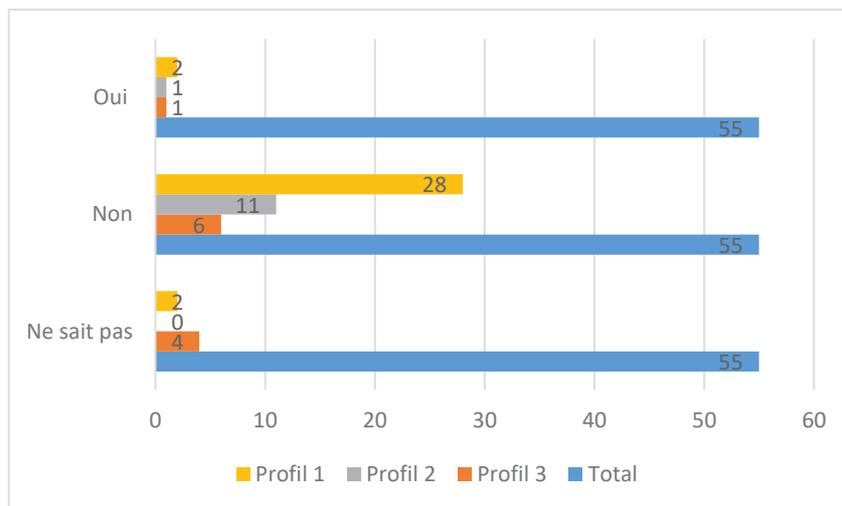
	OUI	NON	TOTAL
Profil 1	28	4	32
Profil 2	0	12	12
Profil 3	9	2	11
TOTAL	37	18	55



37 répondants disent avoir une ULIS dans leur école, alors que dans les faits ils sont 43. Ces élèves fréquentent donc quotidiennement des élèves en situation de handicap.

Question 10) : as-tu autour de toi (famille, amis...), une personne handicapée ?

	OUI	NON	NON PRISE EN COMPTE (l'élève ne sait pas s'il s'agit de handicap)	TOTAL
Profil 1	2	28	2	32
Profil 2	1	11	0	12
Profil 3	1	6	4	11
TOTAL	4	45	6	55



Plus de la moitié des élèves interrogés n'a ni dans sa famille ni dans ses amis de personne en situation de handicap. Sur les 55 élèves interrogés, 6 disent ne pas savoir s'ils ont dans leur entourage une personne en situation de handicap ou non. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves n'aient pas une représentation suffisamment prononcée du handicap.

3. Analyse des données

A présent, nous allons nous intéresser à l'ensemble des entretiens. Pour une meilleure analyse des données, nous avons fait le choix de classer les résultats des entretiens selon les différentes catégories qui sous-tendent les représentations face aux personnes en situation de handicap (point 6 partie III).

➤ L'objet de la représentation

Peu importe leur profil, les élèves ont tendance à confondre handicap et maladie ou problème de santé causant une incapacité. Toutefois, il ressort de cette enquête que les élèves issus des profils 1 et 3 ont une représentation plus juste de la personne en situation de handicap. Effectivement, ils n'associent pas uniquement handicap et incapacité physique.

De manière générale, pour les élèves interrogés, le noyau central de la représentation d'une personne en situation de handicap est le suivant : « *Une personne en situation de handicap est en fauteuil roulant ou a des béquilles/cannes. C'est une personne qui souffre de paralysie* ».

Les éléments périphériques les plus importants qui complètent ce noyau de représentation sont : « *La personne en situation de handicap a des difficultés et elle ne peut pas faire comme les autres* ».

➤ **Les relations avec l'objet**

Une grande majorité des interrogés envisagent d'adopter une attitude dite positive si un élève en situation de handicap arrivait dans leur classe, dans une bien moindre mesure ils adopteraient une attitude qualifiée de neutre et enfin une minorité une attitude négative. Ce sont les élèves issus des profils 1 et 3 qui aborderaient cette situation de manière la plus objective et avec une volonté d'intégrer au mieux cet élève. Ces élèves côtoient au quotidien des personnes en situation de handicap.

Les élèves n'ayant jamais eu un élève en situation de handicap dans leurs classes (profil 2) adopteraient le plus de comportements dits négatifs : ils seraient la moitié à ne pas lui parler, et les $\frac{2}{3}$ n'envisagent pas de jouer pendant la récréation avec cet élève.

Les élèves étant en contact régulier avec des élèves en situation de handicap disent se sentir bien en leur compagnie. Ils sont nombreux au cours de l'entretien à avoir mentionné leurs camarades handicapés. Quelques élèves mentionnent même ces élèves en situation de handicap comme étant la personne avec qui ils aiment jouer pendant la récréation. Les raisons invoquées sont : « *il va trop vite avec son fauteuil quand on fait la course* » ou encore « *j'aime bien jouer avec elle pour ne pas la laisser seule* ».

Pour ces élèves, les élèves en situation de handicap ont leur place à l'école, comme tout élève. Ils ont des copains, des copines qui jouent avec eux et ne sont pas rejetés. Les élèves en situation de handicap entretiennent au quotidien des relations avec plusieurs de leurs camarades et donc elles ne sont pas exclues de l'école.

➤ **Les caractéristiques physiques du handicap**

Pour de nombreux élèves interrogés, les personnes en situation de handicap sont des personnes comme les autres : « *elles sont comme nous mais juste qu'elles ont des difficultés* », « *parce que ce sont quand même des humains, ce sont des personnes bien vivantes et comme moi aussi je suis vivant je pense que ce sont des personnes naturelles comme moi* ». Les personnes en situation de handicap sont mentionnées comme étant différentes des autres par 21 élèves, soit moins de la moitié. Les raisons invoquées à cette différence par les élèves sont les suivantes : « *elle est née comme ça* » et « *elle a pas tout comme moi* ».

➤ **Les difficultés d'apprentissage**

Parmi les élèves qui ont déjà eu un élève en situation de handicap dans leur classe, quelques-uns remarquent que ces camarades éprouvent quelques difficultés à l'école. Ils relèvent ainsi des difficultés motrices (pour courir, pour tenir son stylo) et cognitives (pour se concentrer...) à leur sujet. Pourtant, ces élèves ne sont pas stigmatisés car ils ne sont pas les seuls à être cités comme rencontrant des difficultés scolaires : « *moi aussi j'ai du mal à écrire bien* ». Les élèves font également allusion aux Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) comme personne aidant leur camarade : « *Apolline, elle n'arrive pas à garder l'équilibre donc il y a son AVS qui est là pour l'aider* ».

➤ **Les idéologies et les cultures**

Parmi les élèves interrogés, 47 enfants déclarent savoir ce que c'est que le handicap. Les 8 autres ne peuvent s'exprimer sur le sujet, ne sachant pas de quoi il s'agit. On peut penser que ces élèves ont probablement oublié ce qui leur a été dit au sujet du handicap, ou qu'ils n'arrivent pas à mettre des mots sur ce qui leur a été expliqué.

Il apparaît que plus les élèves ont un contact avec un élève en situation de handicap, plus ils réussissent à associer des mots à celui de « handicap ». Cela peut s'expliquer par une meilleure connaissance du handicap.

Sur les définitions mises en avant, 19 élèves font référence à un problème de naissance : « *quand elle est née, il lui manquait quelque chose* ».

32 élèves affirment qu'il y a dans leur école des personnes en situation de handicap. Sur ces 32 élèves, 15 disent que ce qu'ils savent du handicap vient de leurs parents. Dix autres attestent s'être informés en regardant la télévision. Effectivement, la famille, la société ou encore d'autres élèves de l'école véhiculent des représentations du handicap. Les enfants après avoir entendu ces termes, les intègrent à leur tour.

4 élèves répondent ne pas avoir déjà eu d'élèves en situation de handicap dans leur classe et 7 autres disent ne pas savoir. Ces élèves ne considèrent pas leurs camarades comme étant en situation de handicap alors qu'au cours de l'entretien ils les ont mentionnés comme exemple. Ils les désignent comme étant un enfant en situation de handicap, mais sans pour autant pouvoir expliquer ce que cela veut dire, et sans être capable de faire un lien entre leurs camarades et une autre personne en situation de handicap. Ils ne la réduisent ainsi pas à son handicap. Nous sommes d'avis qu'ils la considèrent comme semblable, sans relever de grandes différences par rapport à eux.

➤ **Les affects face au handicap**

Les élèves ayant déjà eu un contact avec un élève en situation de handicap évoquent davantage l'affectif et en particulier la compassion. Ils sont peu dans le jugement de valeur.

Les élèves appartenant au profil 2 ont des représentations plus neutres et plus éloignées de l'affectivité que celles des élèves des deux autres profils. Parmi ces élèves, nombreux sont ceux à avoir émis des jugements de valeur négative : « *je ne les aime pas* », « *c'est bien fait pour eux* ». Néanmoins, quelques-uns parmi eux ont tout de même émis des réponses renvoyant à des opinions positives : deux d'entre eux ont choisi de répondre « *personnes gentilles* » ou encore « *personnes qu'il faut aider* ».

VII. Retour sur les hypothèses

A la suite de l'exploitation des données, nous pouvons revenir aux hypothèses formulées.

Hypothèse 1 : Un élève ayant déjà eu un contact dans sa scolarité avec un enfant en situation de handicap aurait des représentations plus positives à l'égard du handicap qu'un élève n'ayant toujours pas été en contact avec un élève en situation de handicap dans sa classe. Dans notre échantillon, 43 élèves côtoient quotidiennement des élèves en situation de handicap. Tous les élèves ayant déjà accueilli ce type d'enfant dans leur classe, tôt dans leur scolarité ne prétendent pas tous avoir une opinion positive vis-à-vis d'eux. Certains évoquent avoir peur. On peut également remarquer l'inverse. Effectivement, les élèves n'ayant pas encore accueilli un élève en situation de handicap tôt dans leur scolarité, n'envisagent quand même pas tous d'avoir un comportement négatif à son arrivée dans la classe.

Notre enquête, bien que confortant les propos de Nadia Rousseau (2010) vient tout de même les nuancer. Ainsi, l'hypothèse 1 ne serait que partiellement validée.

Hypothèse 2 : Elle est relative à l'âge de l'élève interrogé. Un élève plus avancé dans l'âge aurait des représentations plus évoluées à l'égard du handicap qu'un élève moins avancé.

Les aléas de mon choix de corpus ne m'ont pas permis de varier les âges en fonction des profils et finalement, les plus jeunes sont aussi ceux qui n'ont pas été ou peu en contact avec des enfants en situation de handicap. L'hypothèse 2 n'a donc pu être vérifiée.

Les tableaux récapitulatifs des questions 3, 4 et 5 (annexes 12 à 14) ainsi que les graphiques de l'annexe 16 nous permettent d'apporter des éclaircissements sur cette hypothèse.

Nous n'avons pu tester la variable de l'âge toutefois sur le groupe des élèves les plus jeunes nous pouvons remarquer qu'ils sont nombreux à ne pas savoir exprimer la notion de handicap. Les plus jeunes l'associent à des objets et ils ne font aucune allusion au handicap mental. Egalement, ils sont nombreux à avoir émis des jugements de valeurs et à avoir évoqué une mise à l'écart des personnes en situation de handicap.

J'ai été surprise par les propos d'une jeune élève. Elle a eu des mots très durs à l'égard des personnes en situation de handicap, alors que nous savons que son papa est atteint de handicap physique. Cette petite fille dit ne pas avoir dans son entourage une personne souffrant de handicap.

Elle associe le handicap à la notion de maladie (« *ben handicapé ça veut dire malade* ») en ayant même des mots durs (« *ils me donnent des microbes* »). L'idée de réversibilité du handicap, de son caractère ponctuel, bénin, non définitif est prédominante. De plus, elle émet à plusieurs reprises des jugements de valeur (« *parce que je n'aime pas les handicapés* », « *je n'aime pas* »). Il est plus que probable que cette petite fille ne fasse pas le rapprochement entre le handicap et son papa. Elle entretient des liens affectifs avec son père donc elle ne le considère pas comme une personne en situation de handicap. C'est seulement son papa.

Hypothèse 3 : Elle porte sur la connaissance d'une personne handicapée dans son entourage. La connaissance du handicap dans l'entourage proche de l'élève jouerait positivement sur les représentations sociales des élèves ordinaires.

Dans notre échantillon, nous n'avons pas pu dégager de différences significatives entre les élèves déclarant avoir une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres. En effet, les résultats ne nous paraissent pas significatifs, puisque ça ne concerne que 4 élèves donc il nous est difficile de pouvoir conclure quelque chose. L'hypothèse 3 ne peut donc être totalement confirmée.

Les tableaux récapitulatifs des annexes 9 à 11 et les graphiques de l'annexe 12 nous permettent toutefois d'apporter quelques précisions concernant cette hypothèse.

Sur l'ensemble des élèves déclarant avoir une personne en situation de handicap dans leur entourage, une nette majorité a des opinions positives à l'égard des personnes en situation de handicap. Ce constat est moins visible en ce qui concerne les autres élèves. Le vécu personnel des enfants paraît influencer leurs représentations. Les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage arborent aussi plus de réponses relevant de l'affectivité que les autres. Ils sont les plus nombreux à avoir émis de l'empathie. Ils sont peu dans le jugement de valeur.

VIII. Limites de la recherche

Nous pouvons d'abord nous demander si les élèves interrogés nous ont réellement dit ce qu'ils pensaient et si les données recueillies correspondent réellement à la réalité des pensées et des pratiques des élèves interrogés. Nous pouvons penser que certains élèves, par crainte de donner une mauvaise image d'eux, ont dissimulé certains éléments au cours de l'entretien.

Au cours de ce travail de recherche, j'ai été confrontée à de nombreux refus et certaines de mes demandes sont restées sans réponse. J'ai également rencontré des problèmes en lien avec l'administration. Ainsi, j'ai eu beaucoup de mal à trouver des écoles acceptant de m'accueillir. Au final, les entretiens ont été réalisés dans deux écoles de Besançon : l'une accueillant des élèves en situation de handicap et l'autre non. La principale limite de cette recherche réside donc dans le corpus. Dans la mesure où j'ai été freinée par rapport à mes entretiens, les élèves ayant déjà eu un contact avec un élève en situation de handicap au cours de leur scolarité représentent plus des trois quarts de notre échantillon de départ. Pour constituer les profils avec davantage de précision, il aurait été judicieux d'interroger autant d'élèves des deux catégories précitées.

Une autre limite peut être soulevée. Effectivement, l'enquête a été réalisée à partir des 55 entretiens exploitables, répartis en trois profils. Les résultats obtenus demandent probablement à être confirmés par une enquête portant sur un nombre plus important d'élèves interrogés. De la sorte, des tendances plus significatives pourront être mises en avant et, ainsi, préciser davantage les résultats obtenus.

Egalement, au cours de l'entretien j'ai posé une question en lien avec les comportements qu'adopteraient les élèves si un élève en situation de handicap arrivait dans leur classe. Il s'agit ici de recueillir leurs intentions et cela ne permet pas d'observer leur véritable comportement. Parmi les élèves interrogés nombreux sont ceux qui côtoient au quotidien un élève en situation de handicap dans leur classe. Ainsi, il aurait été fort intéressant d'observer si leurs réponses sont en lien avec leurs comportements.

Au cours de l'entretien, les élèves ont été influencés par les photographies et ont rapporté des éléments en lien celles-ci. En effet, quand les élèves bloquaient à me donner des exemples

de handicap je leur montrais les photographies postérieurement utilisées au cours de l'entretien. Les photographies ont ainsi induit certaines réponses qui n'appartiennent peut-être pas à la représentation de l'élève interrogé.

IX. Conclusion

Cette recherche m'a permis d'acquérir des connaissances sur la notion de handicap et plus précisément sur l'inclusion de ces élèves à l'école. La notion de handicap est encore trop peu abordée au cours de notre formation initiale et la réalisation de ce mémoire a été une réelle opportunité d'élargir mes connaissances sur le sujet. Effectivement, ma façon de voir l'inclusion aujourd'hui est bien plus claire.

D'autre part, ce travail de recherche constitue une véritable ressource dans ma future prise en compte de la diversité des élèves et plus particulièrement dans le cadre de l'inclusion. Je suis davantage en mesure de préparer l'accueil d'un élève grâce à mes recherches sur les représentations sociales des élèves valides et ainsi éviter toute forme de discrimination ou de rejet. Cette enquête me donne également une vision plus objective des relations qui peuvent se créer entre des élèves ordinaires et des élèves en situation de handicap et à partir de là, des pistes pour favoriser l'inclusion tel que le fait même de parler du handicap. Ainsi, par le biais d'échanges, il s'agira de lever les craintes, les peurs des élèves valides pour mieux comprendre le handicap. L'objectif est de guider les élèves, à travers ces nombreux échanges, vers l'acceptation des différences et le respect. Ils doivent comprendre par eux-mêmes qu'il s'agit de conditions indispensables au vivre ensemble.

Ainsi, bien qu'étant un mémoire de recherche, ce travail reste très proche de la réalité vécue par les professeurs des écoles. En tant que future professeure des écoles, j'aurais peut-être l'occasion d'observer les attitudes des élèves ordinaires à l'égard d'un élève en situation de handicap, et ainsi compléter les éléments recueillis dans le cadre de ce mémoire de recherche.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

- ABRIC, Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 1996
- BARZA, B , *Représentations sociales*, dans *représentations sociales et idéologies*, Paris : centre de recherche et de documentation sur la consommation, 1975
- BOUDON, Raymond [et al]. *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Ed Larousse, 2005
- DURKHEIM, Emile, *Représentations individuelles et représentations collectives*, sociologie et philosophie, collection le sociologue. Paris, Presses universitaires de France, 1967
- FLAMENT, Claude, *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* Dans : Abric, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, 1996
- FUSTER, Philippe, FUSTER, Jeanne, *la scolarisation des enfants en situation de handicap*, collection Berger-Levrault, juillet 2009
- GARDOU, Charles, *Handicaps, handicapés : le regard interrogé*. Edition Erès, 2001
- GUIDETTI, Michèle, TOURETTE, Catherine, *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris : Ed. Armand Colin, 1999
- GILLIG, Jean-Marie, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, 2006
- JODELET, Denise, *Folies et représentations sociales*, préface de MOSCOVICI, Paris : Les Presses universitaires de France, 1989
- JODELET, Denise, *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 2003
- LANTIER, Nicole [et al], *Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Langres : Ed, L'Harmattan, 1994
- MORVAN, Jean Sébastien et PAICHELER Henri, *Représentations et handicaps : vers une clarification des concepts et des méthodes*. Paris : PUF, 1990
- MOSCOVICI, Serge, *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF, 1976
- PLAISANCE, Eric, *De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier » ; de l'éducation spéciale à l'éducation partagée*, 2007
- ROUSSEAU, Nadia, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Boisbriand, Presses de l'université du Québec, 2010
- SECA, Jean-Marie, *Les représentations sociales*, Paris : Ed. Armand Colin, 2001
- THOMAZET, Serge, *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus*

de normalisation de l'école. Le Français aujourd'hui (152), 2006

- ZAFFRAN, Joël, *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris : Ed. L'harmattan, 1997
- ZAFFRAN, Joël, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : Ed. La découverte, 2007

Articles :

- BERZIN, Christine, LEBERT-CANDAT, Corinne, « Interactions de tutelle entre pairs et scolarisation des élèves en situation de handicap : impact du contexte pédagogique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/2 Vol. 41
- COMPTE, Roy, « *De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France : un long et difficile processus d'intégration* », *Empan*, 2008/2, 70, 115-122
- CROUZIER, Marie-Françoise, « *École: Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* » *Reliance*, 2005/2 no 16, p. 27-30. p 28

Rapports :

- BLANC Paul (2011) *La scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au Président de la République.

Site internet :

- www.cairninfo.fr
- www.classiques.uqac.ac
- www.education.gouv.fr
- www.persee.fr
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/AVS/07/2/livret_accompagnant_eleve_AESH_372_072.pdf
- http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTES-RENDUS/LENS_EST_10062011/integration_handicap_ecole_maternelle.pdf

Textes de loi :

- **Loi du 28 avril 1882** : Jules Ferry rend l'enseignement obligatoire pour tous. Néanmoins, les enfants en situation de handicap restent exclus.
- **Loi du 15 avril 1909** : début de l'enseignement spécial. Une pédagogie appropriée est ainsi proposée aux enfants qui présentent des problèmes spéciaux les écartant de l'école ordinaire. C'est la période de l'enfance anormale où se posent des problèmes de classification des handicaps.
- **1946** : début de l'enfance inadaptée. L'enfant inadapté n'est pas conforme au milieu présentant des exigences sur le plan familial, scolaire et professionnel.
- **Loi du 30 juin 1975** : cette loi d'orientation en faveur des personnes handicapées reste le texte de référence en matière d'intégration des personnes handicapées. Elle couvre tous les âges et tous les aspects de la vie des personnes handicapées.
- **Circulaire n° 82-2 et 82-048 du 29 janvier 1982** relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés en réaffirmant avec force les orientations de la loi de 1975. La notion de projet intégratif apparaît, sans précision, l'objectif de l'intégration scolaire étant avant tout l'insertion sociale.
- **Circulaire n° 83-4 du 29 janvier 1983** relative à la mise en place d'action de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et des adolescents handicapés ou en difficultés en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement.
- **Loi 89-486 du 10 juin 1989 : Loi Jospin** : L'école ne peut négliger aucun élève...L'intégration scolaire des enfants est d'une importance capitale dans le processus d'intégration sociale et professionnelles des personnes handicapées. C'est pourquoi de nouveaux rapports s'instaurent entre l'école et les familles des enfants handicapés.
- **Loi du 10 avril 1990** : mise en place du Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficultés (RASED) qui travaille sur l'élève mais également sur l'enfant.
- **Circulaire n° 91-33 du 6 septembre 1991** relative à l'intégration scolaire des

enfants et adolescents handicapés.

- **Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991** relative aux Classes d'Intégration Scolaire. La fonction des CLIS est d'accueillir les enfants handicapés, physiques ou sensoriels ou mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités.

- **Circulaire n° 99-187 du 19-11-1999** : relance l'intégration scolaire avec la mise en place de groupes départementaux de coordination « Handiscol ». Leur mission consiste à coordonner et faciliter les actions des partenaires concernés : services déconcentrés des administrations, collectivités locales, associations de parents et de professionnels, représentants des personnels, afin de s'assurer de la cohérence du dispositif global d'intégration et d'éducation dans le cadre départemental. Ils auront pour charge de réaliser un état des lieux, évaluant les besoins et les ressources permettant d'élaborer à moyen terme un schéma départemental de scolarisation des élèves handicapés.

- **Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001**, portant sur la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et le développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI).

- **Circulaire n°2002-111 du 30 avril 2002** : Rappelle que le service public de l'éducation nationale doit être conçu et organisé en fonction des élèves, qu'il contribue à l'égalité des chances par le respect et la prise en compte des différences. L'école est désireuse d'accueillir tous les enfants et doit permettre à chacun d'eux de tirer le meilleur avantage de sa scolarité.

Plusieurs dispositifs déjà en place (RASED en 1990, CLIS en 1991) sont réaffirmés. Les différentes commissions sont l'élément clef du dispositif intégratif. Elles sont les lieux privilégiés de formalisation et de suivi de projet individualisé d'intégration adaptés aux besoins spécifiques à chaque élève toujours au plus près possible des conditions de scolarisation ordinaire.

- **Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002** : réaffirme la volonté de scolariser tous les élèves en diversifiant les démarches pédagogiques et éducatives et ce au travers du projet d'école mis en place par la loi d'Orientation de 1989 ; cadre privilégié pour proposer des

réponses aux besoins divers que présentent les élèves.

De plus, grâce au dispositif d'intégration tel que la CLIS, une intégration collective est proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que les aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de sa scolarité. La CLIS est une classe de l'école et son projet intégratif est inscrit dans le projet de l'école.

- **Circulaire n° 2003-093 du 11 janvier 2003** : sur l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire des enfants et adolescents présentant un handicap. Cette circulaire détermine les critères et les modalités d'attribution d'AVS individuels à des enfants ou adolescents handicapés de façon à garantir l'homogénéité des décisions. Elle précise aussi les missions qui peuvent être attribuées aux AVS auprès des élèves.

- **Circulaire n°2005-129 du 19 août 2005** concernant la scolarisation des élèves handicapés. Première circulaire d'application de la loi 2005-112 sur le handicap.

- **Circulaire n° 2005-1752 du 30 décembre 2005** fixant le parcours de formation des élèves en situation de handicap.

- **Circulaire 2009-378 du 2 avril 2009** relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L.351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2^e et 3^e de l'article L.312 -1 du code de l'action sociale et des familles

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN

Bonjour, je m'appelle Cassandra et je suis étudiante afin de devenir professeur des écoles.

1) Et toi comment t'appelles-tu ?

2) Quel âge as-tu ?

Aujourd'hui, nous allons parler ensemble du handicap.

3) Sais-tu ce que c'est que le handicap ? → Oui / non

3a) Si oui : Peux-tu me donner des mots qui définissent le handicap ?

3b) Par qui as-tu déjà parlé du handicap ? (École, parents, télé, internet...).

3c) Qu'as-tu appris à propos du handicap ?

→ Si non : Je vais te dire ce que c'est que le handicap. Handicap = difficulté ou limitation d'activité pour des raisons physiques ou mentales. (Donner des exemples).

4) Pour toi, qu'est-ce qu'une personne handicapée ? Peux-tu me donner des exemples ? (Personne malentendante, personne aveugle, personne en fauteuil roulant...).

5) Que penses-tu des personnes handicapées ? Est-ce que tu peux me dire ce qui pour toi est différent (comment ils sont) ? (Espace de parole libre)

6) A présent, imaginons qu'un élève handicapé arrive demain dans ta classe.

Comment réagiras-tu ?

- Tu serais content(e) de l'accueillir
- Tu aurais un peu peur
- Tu ne t'en préoccuperais pas
- Tu irais lui parler
- Tu n'irais pas lui parler
- Tu essaierais de t'en faire un ami
- Tu lui proposerais ton aide s'il a besoin

- Tu essaierais de l'intégrer au mieux à la classe
- Tu jouerais avec lui pendant la récréation
- Tu ne jouerais pas avec lui pendant la récréation
- Tu ne saurais pas quel comportement adapté
- Tu réagirais autrement....

**7) Parmi ces photographies, laquelle représente pour toi le handicap le grave ?
Pourquoi ?**



8) As-tu déjà eu un élève handicapé dans ta classe ? Quelle classe ?

9) Y-a-t-il une ULIS (une classe qui accueille des élèves handicapés) dans ton école ?

10) As-tu autour de toi (famille, amis...), une personne handicapée ? oui / non

➔ Si oui : Sais-tu de quoi souffres cette personne ?

➔ Comment te sens-tu quand tu es avec lui/ elle ?

ANNEXE 2 : LETTRES AUX PARENTS

Madame, Monsieur

Etudiante en dernière année de master afin de devenir professeure des écoles, je réalise un mémoire de recherche, dans le cadre de mes études. Ce mémoire s'appuiera sur une enquête concernant le handicap à l'école. Plus particulièrement, je m'interroge sur les représentations des élèves de l'élémentaire à l'égard du handicap. Pour mener à bien mon travail de recherche, j'ai donc besoin de m'entretenir avec des élèves. L'objectif de ces entretiens est de comprendre comment ils perçoivent les personnes en situation de handicap, les définissent et se sentent par rapport à elles.

Cette enquête se réalisera sous la forme d'un petit entretien (\approx 10 min) au cours duquel votre enfant sera amené à répondre à des questions et où il aura également un espace de parole libre.

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à ma demande.

Gérardot Cassandra

.....

AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e) _____ autorise n'autorise pas mon enfant _____ à participer à cette enquête qui se déroulera dans l'école.

Je donne à l'enseignant l'autorisation de prendre toutes les décisions qu'il juge utile au bon déroulement de l'entretien.

Fait le _____ à _____

Signature :

ANNEXE 3 : RETRANSCRIPTION ELEVE 4

Moi : Bonjour, je m'appelle Cassandra et toi tu peux me dire comment tu t'appelles ?

Elève : Je m'appelle A.

Moi : Est-ce que tu peux me dire ton âge ?

Elève : J'ai 9 ans.

Moi : 9 ans, donc CM1 c'est ça ?

Elève : Oui.

Moi : Alors, est-ce que tu sais de quoi on va parler tous les deux ?

Elève : Du handicap.

Moi : Est-ce que tu sais ce que c'est que le handicap ? Tu peux me donner des mots pour définir le handicap ?

Elève : Pour moi le handicap, c'est un peu comme... comment dire. C'est un peu comme une malchance pour moi... euh enfin oui. Pour moi c'est un peu comme une malchance parce que des fois ça peut être un handicap mental, un handicap au niveau des parties du corps et du coup je trouve que c'est de la malchance pour moi... beaucoup sont en fauteuils roulants.

Moi : En tout cas je trouve très intéressant ce que tu dis. Alors est-ce que tu peux me donner des exemples de handicap ?

Elève : Humm... être sourd par exemple. Pour moi être sourd c'est un gros handicap parce qu'on ne peut pas entendre, et si on ne peut pas entendre logiquement on ne pourrait pas répondre, pas parler puisqu'on ne sait pas de quoi on parle donc je trouve que c'est quand même un gros handicap que d'être sourd.

Moi : Et regarde là, la petite fille, comment est-elle?

Elève : Elle est en fauteuil roulant.

Moi : Oui. Donc là il est sourd tu vois et il communique avec ses doigts parce qu'il existe un langage spécial pour les sourds et muets. Tu connais ?

Elève : Euh oui, le langage des signes.

Moi : Et là le monsieur il est aveugle.

Elève : Il a un bâton exprès pour se repérer. Mais il y a aussi les chiens d'aveugles.

Moi : Et qu'est-ce que tu penses des personnes aveugles alors ?

Elève : Ben pareil je trouve que c'est quand même une malchance parce qu'on ne peut pas voir, on ne sait pas où on va. On peut se mettre dans des endroits où on n'a pas le droit d'être...Pour moi être aveugle, c'est aussi un gros handicap.

Moi : Donc tu en as entendu parlé où du handicap ? A l'école, à la télé, avec tes parents ?

Un peu partout. J'en entends parler quand je rentre chez moi...

Moi : Tu apprends quoi à propos du handicap alors ?

Elève : J'apprends que des choses mauvaises parce qu'il y a des personnes qui disent que le handicap c'est bien fait pour des personnes qui l'ont. Par exemple, j'ai entendu récemment qu'il y avait quelqu'un qui était sourd et j'entendais deux personnes discuter et il y a une personne qui a dit c'est bien fait s'il est sourd. Et moi je trouve que quand même le handicap ce n'est pas notre faute si on l'a quand même.

Moi : Je suis bien d'accord. Et à l'école tu en as déjà parlé avec ta maitresse du handicap ?

Elève : Euh non, juste de la différence, de la différence entre handicapé et pas handicapé mais sinon non, on n'a jamais parlé du handicap.

Moi : Est-ce que tu penses que les personnes handicapées elles sont comme toi ?

Elève : Pour moi oui.

Moi : Mais pourquoi oui ?

Elève : Parce que ce sont quand même des humains, ce sont des personnes bien vivantes et comme moi aussi je suis vivant je pense que ce sont des personnes naturelles comme moi.

Moi : Et comment il faut se comporter avec elles alors ?

Elève : Ben... faut leur montrer qu'on a du respect pour les personnes handicapées parce que, parce que ... c'est une grosse pénalité donc on doit les aider dans la vie. Elles ont assez de difficultés comme ça !

Moi : Très très bien. Donc maintenant tu imagines que demain tu as un enfant handicapé qui arrive dans ta classe et tu ne le connais pas. Est-ce que tu serais content de l'accueillir ?

Elève : Ben oui.

Moi : Et pourquoi ?

Elève : Parce que pour moi ce n'est pas quelqu'un de très différent. Encore une fois, le handicap on ne peut pas l'avoir comme ça, ce n'est pas nous qui décidons de l'avoir ou pas. Et handicapé ou pas je trouve que c'est quand même une personne... un humain, une personne comme moi donc je serais content de l'avoir, de le rencontrer.

Moi : Est-ce que tu aurais quand même un petit peu peur ?

Elève : Non. Franchement non, je n'aurai pas peur.

Moi : Est-ce que tu te préoccuperais de lui ou pas ?

Elève : Oui.

Moi : Et tu irais lui parler ?

Elève : Oui. J'irais lui adresser la parole, essayer d'en faire un copain comme ça je pourrais jouer avec lui.

Moi : J'allais te le demander. Très bien. Tu vois tu me devances même. Donc tu jouerais avec lui. S'il a besoin de toi est-ce que tu l'aides ?

Elève : Oui.

Moi : Tu peux l'aider comment alors ?

Elève : Euh ben... suivant son handicap. Par exemple, s'il est sourd j'essaierais de lui parler en langage des signes même si moi je ne suis pas très fort. S'il est malvoyant j'essaierais de lui expliquer les choses dans le détail. Je lui poserais des questions, il me dirait les réponses et si jamais il a un problème sur une feuille de travail par exemple je lui poserais les questions et il

me dira les réponses et j'écrirai sur sa feuille. Bref, je l'aiderai comme je pourrai, je ferai de mon mieux.

Moi : Est-ce que tu essaierais de l'intégrer au mieux à la classe ?

Elève : Oui, j'essaierai de l'intégrer...j'essaierai d'intégrer cette personne comme si, comme si cette personne était déjà dans la classe. Comme si elle était déjà venue dans la classe. J'essaierai de lui montrer que ça se passe comme ça et comme ça, qu'il y a certaines règles à respecter, que il y a voilà... Bref, j'essaierai de l'intégrer au mieux dans la classe.

Moi : Et si les autres élèves se comportent mal avec lui, qu'est-ce que tu peux dire ou faire pour qu'ils soient plus gentil avec lui ?

Elève : Ben je leur dirai qu'il faut avoir du respect pour les personnes handicapées, que ... ben encore une fois que ce n'est pas de sa faute s'il est handicapé. Faut avoir du respect. Même si nous on n'est pas handicapés on peut dire qu'on est quand même quelque part handicapé.

Moi : Et pourquoi alors tu dis ça ?

Elève : Ben parce que par exemple moi je ne suis pas personnellement handicapé d'un membre du corps mais par exemple il y a des fois où j'ai du mal à entendre du coup je demande aux personnes de répéter et c'est pour ça... ça ne m'arrive pas tout le temps mais quand même ça m'arrive et moi je trouve que c'est quand même un léger handicap.

Moi : Là je t'ai donné quelques idées et que tu as une autre idée que je n'ai pas dit, qui te vient à l'esprit et que tu as envie de dire.

Elève : Euh non.

Moi : Non. Donc maintenant on revient sur ces photos. Là il est sourd, là en fauteuil roulant et là aveugle. Pour toi, lequel est vraiment le plus grave ?

Elève : Hum... Hum... la personne en fauteuil roulant.

Moi : Et pourquoi tu choisis ça ?

Elève : Parce que peut-être que la personne en fauteuil roulant peut-être qu'elle ne peut pas bouger, peut-être qu'elle ne peut pas marcher, elle ne peut pas ramper et c'est ... Pour moi la personne la plus handicapée c'est la personne en fauteuil roulant parce que encore une fois

on ne peut pas bouger, on est obligé de rester bloquer dans un fauteuil roulant. Je n'aimerais pas être dans ce cas-là, parce que je trouve que marcher c'est quand même quelque chose de bien. Courir, marcher, se défouler c'est quand même bien. Mais après peut-être que si on est dans un fauteuil roulant on n'arrive pas à marcher, peut-être qu'on arrive pas à garder l'équilibre quand on marche, c'est pour ça que pour moi c'est cette personne la personne la plus handicapée.

Moi : D'accord, et est-ce que tu penses que ces personnes handicapées au quotidien elles peuvent faire les mêmes choses que toi ?

Elève : Non, pour moi non.

Moi : Est-ce qu'elles peuvent se débrouiller toutes seules ?

Elève : Ben pour moi je pense qu'il faudrait une aide, un AVS ou quelqu'un... une personne comme ça, quelqu'un qui guiderait cette personne handicapée pour l'aider.

Moi : D'accord. Est-ce que tu as déjà eu un élève handicapé dans ta classe ?

Elève : Euh oui... on en a. Oui oui, on a une personne handicapée dans la classe, deux mêmes. Une personne qui s'appelle Younès, il est en ULIS, je ne sais plus dans quelle classe et une autre personne qui s'appelle Apolline. Apolline, elle n'arrive pas à garder l'équilibre donc il y a son AVS qui est là pour l'aider et Younès, lui, il bouge un peu bizarrement, enfin bizarrement non mais son handicap c'est qu'il pareil qu'il n'arrive pas à garder l'équilibre. Il a les bras comme, sans vouloir trop me moquer il a les bras comme une crêpe.

Moi : Et est-ce que tu penses qu'ils se sentent bien dans la classe ?

Elève : Euh...oui je pense oui.

Moi : Ils viennent tous les jours ?

Elève : Non, pas tous. Je ne sais plus quels jours ils viennent, mais je sais qu'ils viennent le mardi, le jeudi et je ne sais plus quand aussi. Je sais qu'il y a plusieurs jours dans la semaine, mais je ne sais pas quand.

Moi : Quand tu étais plus jeune, tu as déjà eu des enfants handicapés dans ta classe ?

Elève : Euh non... pas dans mes souvenirs non.

Moi : Donc tu m'as parlé d'une classe spéciale pour les élèves handicapés, est-ce que tu sais ce qu'ils font dedans ?

Elève : Non je ne connais rien de leurs activités je sais juste que l'ULIS c'est une classe qui essaie de faire du travail par trop dur pour les enfants handicapés et qu'ils vont essayer de faire disparaître, enfin de réduire le handicap de ces personnes-là.

Moi : D'accord. Toi, est-ce que tu as dans ta famille, cousins, cousines...des personnes handicapées ?

Elève : Non, non, moi il n'y avait personne d'handicapée. Si limite mon arrière-grand-mère qui est décédée il n'y a pas très longtemps, mais ça ce n'est pas dans le sujet. Elle était en fauteuil roulant mais en même temps c'était normal elle avait 95 ans.

Moi : D'accord. Des fois, dans la rue, ça arrive de voir des personnes handicapées, tu te dis quoi quand tu les vois ?

Elève : Ben je me dis que ce n'est vraiment pas de chance, que je n'aimerai pas être dans leur cas parce que pour moi ça doit vraiment être un vrai obstacle dans la vie. Etre en fauteuil roulant, être sourd, être aveugle. Euh...pour moi c'est quand même un gros obstacle.

Moi : Donc là on a fini les questions que j'avais préparées, est-ce que tu as quelque chose d'autre de général à dire sur le handicap que tu aies envie de rajouter ?

Elève : Non.

Moi : Je te remercie.

ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTION ELEVE 45

Moi : Bonjour, je m'appelle Cassandra et toi tu peux me dire comment tu t'appelles ?

Elève : Je m'appelle Ab....

Moi : Est-ce que tu peux me dire ton âge ?

Elève : J'ai 9 ans.

Moi : Aujourd'hui ensemble nous allons parlons du handicap. Est-ce que tu sais ce que c'est que le handicap ?

Elève : Euhhhh oui.

Moi : Tu peux me le définir ?

Elève : Ben c'est par exemple, euh...par exemple un jour quand on a eu un accident. Ben on a quelque chose, parce exemple comme un plâtre ou quelque chose comme ça ...parce qu'on a une maladie.

Moi : Regarde ces photos, tu vois trois personnes handicapées pourquoi ? Là, elle a quoi cette personne, elle est où (photographie 1) ?

Elève : Ben dans un fauteuil roulant.

Moi : Oui.

Elève : Photographie 2 : Il a une béquille.

Moi : C'est plutôt il est aveugle donc il a une canne pour l'aider à se déplacer. Et là (photographie 3) ?

Elève : Ah ben ça c'est parce que il y a des gens ils sont sourds.

Moi : Voilà. Qu'on soit en fauteuil roulant, qu'on soit sourd ou qu'on soit aveugle on est handicapé. Est-ce que tu penses que les personnes handicapées sont différentes de toi ?

Elève : Ben non.

Moi : Pourquoi ?

Elève : Parce que elles sont comme nous mais juste qu'elles ont des difficultés.

Moi : Des difficultés, comment ça ? Tu peux préciser.

Elève : A cause du handicap. Par exemple, nous on peut faire des choses qu'elles ne peuvent pas faire à cause de leur handicap. Il faut donc les aider, elles sont gentilles.

Moi : Est-ce que tu peux donner un exemple de handicap que la personne ne peut pas faire et que toi tu peux faire ?

Elève : Par exemple, quand on est en fauteuil roulant on ne peut pas courir, on ne peut pas sortir du fauteuil roulant. Quand on est avec des béquilles on ne peut pas courir, alors que les autres ils peuvent courir, peuvent faire euh...elle souffre surement de ne pouvoir rien faire.

Moi : Maintenant on va imaginer une petite situation : tu imagines qu'un élève handicapé arrive dans ta classe. Je vais te donner des propositions et tu vas me dire si oui ou non tu réagirais comme ça.

Elève : D'accord.

Moi : Est-ce que tu serais content de l'accueillir dans ta classe ?

Elève : Ben oui.

Moi : Pourquoi ?

Elève : Parce que c'est un nouvel élève et puis parce que c'est un élève.

Moi : Est-ce que tu aurais peur quand même ?

Elève : Ben non.

Moi : Non. Absolument pas. Est-ce que tu ne te préoccuperais pas de lui, c'est-à-dire tu le laisses de côté, tu t'en fiches.

Elève : Non.

Moi : Non, pourquoi ?

Elève : Ça ne se fait pas de le laisser tout seul en plus qu'il a un handicap.

Moi : Donc tu irais lui parler ?

Elève : Ben oui.

Moi : Est-ce que tu essaierais de t'en faire un ami ?

Elève : Euh oui.

Moi : Tu as l'air un petit peu hésitant. Tu peux répondre honnêtement ne t'inquiète pas.

Elève : Je ne sais pas moi, ça ferait bizarre un peu.

Moi : Pourquoi ça ferait bizarre alors ?

Elève : Parce que quand on fera des jeux lui il ne pourra pas faire avec nous.

Moi : Donc tu penses qu'il serait quand même laissé de côté ?

Elève : Après je ne sais pas sa personnalité, qu'est-ce qu'il peut faire, ça dépend.

Moi : Est-ce que tu lui proposerais ton aide s'il avait besoin de toi ?

Elève : Ben oui.

Moi : Comment tu pourrais l'aider alors ?

Elève : Par exemple quand il a besoin d'aide à faire quelque chose. Je ne sais pas moi, faire quelque chose.

Moi : Dans la récréation, est-ce que tu jouerais avec lui ?

Elève : Oui.

Moi : Oui. Regarde tout à l'heure je te demande est-ce que tu t'en ferais un ami tu hésites un petit peu parce qu'il ne pourrait pas jouer avec toi mais en même temps tu me dis que tu jouerais avec lui pendant la récréation.

Elève : Ben oui.

Moi : Est-ce que tu ne saurais pas comment réagir avec lui ?

Elève : Euh oui. Oui ça oui.

Moi : Qu'est ce qui te fait hésiter alors ?

Elève : Ben en fait, je ne sais pas comment m'y prendre.

**Moi : Tu penses que tu as besoin de conseils pour aider une personne handicapée ?
Maintenant on va revenir sur ces trois photographies : une petite fille en fauteuil roulant,
un petit garçon sourd et un monsieur aveugle. Pour toi, quel est le plus dur à vivre au
quotidien ? Lequel tu ne voudrais surtout pas qu'il t'arrive ?**

Elève : Je ne sais pas moi...Celui-là (personne aveugle).

Moi : Celui-là et pourquoi ?

Elève : Parce que tu ne vois plus rien. Après c'est difficile de savoir où tu vas.

**Moi : Là on voit qu'il a une canne pour se déplacer. Est-ce que tu sais qu'il y a un animal qui
aide les personnes aveugles ? Tu sais lequel c'est ?**

Elève : Ben oui. C'est un chien.

**Moi : Oui, les chiens guides d'aveugle. Les chiens sont formés et il va voir à la place de
l'homme pour pouvoir l'aider à se déplacer. Maintenant, est-ce que dans ta classe tu as déjà
eu des enfants handicapés ?**

Elève : Euh non.

Moi : Que ce soit cette année ou les années d'avant.

Elève : Non.

**Moi : Non, absolument pas. Est-ce que tu sais si dans ton école il y a une classe spéciale pour
les élèves handicapés ?**

Elève : Euh...dans notre école ?

Moi : Oui, dans ton école.

Elève : Je ne sais pas...ah oui il y a des classes exprès pour des enfants handicapés.

Moi : Est-ce que tu sais comment ça s'appelle ?

Elève : C'est des ULIS 4, des CLIS 4, des choses comme ça...

Moi : Très bien. Pour toi, est-ce qu'ils apprennent la même chose que toi ?

Elève : Je ne sais pas.

Moi : Tu ne sais pas. Allez ! on continue. Dernière question. Est-ce que tu as dans ta famille, dans ton entourage des personnes handicapés ?

Elève : Euh...après je ne sais pas parce que...

Moi : Toutes les idées sont les bienvenues tu sais

Elève : Non, non je ne pense pas.

Moi : Tu ne penses pas. On a terminé les questions que j'avais préparées, est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur le handicap ?

Elève : Non.

Moi : Non et ben je te remercie.

ANNEXE 5 : RETRANSCRIPTION ELEVE 40

Moi : Bonjour, je m'appelle Cassandra et toi tu peux me dire comment tu t'appelles ?

Elève : Aly....

Moi : Et tu as quel âge AI ?

Elève : 5 ans

Moi : 5 ans ! Ensemble nous allons parler du handicap et des personnes handicapées. Est-ce que tu sais ce que c'est que le handicap ?

Elève : Ben c'est quand quelqu'un est handicapé...

Moi : C'est-à-dire ? Tu peux me donner des mots qui définissent les personnes handicapées ?

Elève : Ben handicapé ça veut dire **malade**.

Moi : Quand tu dis malade, tu penses à quoi ?

Elève : **Etre sur un fauteuil roulant** **parce qu'on est malade**...il est handicapé. **Il ne peut pas marcher quoi !**

Moi : Oui et encore, est-ce que tu as d'autres idées ?

Elève : Euh, c'est des personnes qui ont **des cannes** **parce qu'ils boitent**...dans ma classe il y a en a **qui ont des lunettes**... **Surtout je ne veux pas être comme eux, j'aime pas ça.**

Moi : Tu me parles d'élèves avec des lunettes, tu les considères comme handicapés ?

Elève : Ben oui c'est qu'ils ne voient pas s'ils ont des lunettes. Moi je n'en ai pas et je vois bien.

Moi : D'accord... Et par qui en as-tu déjà entendu parlé du handicap ? A l'école, à la télé, par tes parents ?

Elève : Avec le maitre.

Moi : Tu peux m'en dire un peu plus ?

Elève : Il y a des gens qui habitent dans l'école et j'ai déjà vu une femme dans la cours elle marchait trop bizarre. Le maitre m'a dit qu'elle était handicapée donc qu'elle ne savait pas marcher. J'en ai déjà parlé avec mon copain Fadi aussi et c'est tout...

Moi : D'accord. Donc toi, qu'est-ce que tu penses des personnes handicapées ? Est-ce que tu les considères comme toi ?

Elève : De quoi ?

Moi : Les personnes handicapées. Qu'est-ce que tu penses des personnes handicapées ?

Elève : Euh...je n'aime pas les handicapés.

Moi : Et pourquoi tu dis que tu ne les aimes pas alors ?

Elève : Parce qu'ils sont malades !

Moi : Ils te font peur ?

Elève : Non, ils me donnent des microbes.

Moi : Hum hum. Et quand tu en vois tu fais quoi ?

Elève : Ben je pars.

Moi : Est-ce que tu les considères comme toi ?

Elève : Ben non, je vais bien moi.

Moi : Maintenant, on va imaginer que demain dans ta classe, il y a un enfant handicapé qui arrive, d'accord ?

Elève : Oui.

Moi : Est-ce que tu serais content qu'il soit dans ta classe ?

Elève : Qui ?

Moi : L'enfant handicapé.

Elève : Non.

Moi : Non et pourquoi ?

Elève : Ben parce que je n'aime pas.

Moi : Est-ce que tu aurais peur qu'il soit handicapé ?

Elève : Oui.

Moi : Oui et pourquoi alors ?

Elève : Je n'ai pas envie de l'attraper.

Moi : Tu penses qu'un handicap se transmet comme ça ?

Elève : Ben s'il me touche...

Moi : Et donc est-ce que tu irais lui parler ?

Elève : Quoi ?

Moi : Est-ce que tu irais lui parler, est-ce que tu parlerais avec lui ?

Elève : Non.

Moi : Est-ce que tu essaierais de t'en faire un copain ?

Elève : Handicapé ?

Moi : Oui.

Elève : Non.

Moi : Est-ce que tu te préoccuperais de lui ou pas ?

Elève : Euh...

Moi : C'est-à-dire est-ce que tu ferais attention à lui ou au contraire tu t'en fiches et tu fais comme s'il n'était pas là.

Elève : Je le laisse seul.

Moi : S'il a besoin de toi, est-ce que tu l'aides ?

Elève : L'handicapé ?

Moi : Oui, là on ne parle que du petit garçon handicapé... Tu imagines que demain un petit garçon handicapé arrive dans ta classe, est-ce que tu l'aides s'il a besoin de toi ?

Elève : Non.

Moi : Pendant la récréation, tu irais jouer avec lui ou pas ?

Elève : Je ne joue pas avec lui !

Moi : Et est-ce que tu as une autre idée de comment tu réagiras et que je ne t'ai pas demandé ?

Elève : Ben il y a un copain à moi il s'appelle Chacha et il est aveugle.

Moi : Et donc de lui tu n'as pas peur ?

Elève : Non.

Moi : Pourquoi tu as peur des autres personnes handicapées et pas de lui ?

Elève : Euh... non en fait il n'est pas aveugle je me suis trompé.

Moi : Tu ne sais plus ?

Elève : Oui.

Moi : Donc maintenant tu vois ces trois photos. Est-ce que tu peux me les décrire un petit peu ?

Elève : Il y a une petite fille sur un fauteuil roulant parce qu'elle est handicapée.

Moi : Oui, la petite fille au niveau de ses jambes elle est limitée. Elle ne peut pas marcher. Et là, le monsieur il a quoi ?

Elève : Des lunettes.

Moi : Oui, des lunettes et là ?

Elève : En fait non il a une canne parce qu'il est aveugle.

Moi : Oui, sa canne l'aide à se déplacer. C'est pour éviter les obstacles... Et là, le petit garçon il a quoi à l'oreille ?

Elève : A l'oreille... du sang.

Moi : Non ! Regardez bien, il a un appareil derrière l'oreille et pourquoi à ton avis ?

Elève : Moi je n'en ai pas.

Moi : Et pourquoi tu n'en as pas ?

Elève : Je ne sais pas.

Moi : Parce que toi, tu entends bien.

Elève : Oui.

Moi : Le petit garçon, lui, il a des problèmes pour entendre, il n'entend pas. On peut dire qu'il est sourd. Et donc pour toi, lequel est le plus dur à vivre tous les jours ? Lequel tu ne voudrais surtout pas qu'il t'arrive ?

Elève : Lequel je ne voudrais pas qu'il m'arrive...ne pas entendre.

Moi : Et pourquoi ce choix ?

Elève : Je ne sais pas.

Moi : Tu peux prendre le temps pour réfléchir

Elève : Ben je ne pourrai pas écouter la musique, je n'ai pas envie d'être sourd. Je n'ai pas envie de pouvoir rien faire...

Moi : Est-ce que dans ton école, il y a une classe spéciale pour les enfants handicapés ?

Elève : Une classe exprès pour les enfants handicapés...

Moi : Oui, est-ce qu'il y en a une dans ton école ?

Elève : Ouf non !

Moi : Pourquoi ce « ouf » ?

Elève : Je n'ai pas envie on est déjà assez. C'est bien fait pour eux je en veux pas qu'ils soient là.

Moi : As-tu déjà eu dans ta classe un enfant handicapé ?

Elève : Non jamais.

Moi : Est-ce que tu as dans ta famille des personnes handicapées ?

Elève : Non.

Moi : Maintenant, on a fini avec les questions que j'avais préparées, est-ce que tu as quelque chose d'autre à rajouter sur le handicap ?

Elève : Non.

Moi : Donc c'est bon, on a fini. Je te remercie.

Elève 10		X		X			X		X												5	
Elève 11	X			X			X			X												4
Elève 12				X		X			X	X												4
Elève 13			X										X	X					X			4
Elève 14	X					X	X			X												4
Elève 15		X							X		X		X			X						5
Elève 16		X			X	X	X			X						X						6
Elève 17				X	X				X				X				X					5
Elève 18		X	X	X					X		X		X			X		X				8
Elève 19		X		X					X				X						X			5
Elève 20	X								X	X	X						X					5
Elève 21	X	X				X	X				X											5
Elève 22		X	X	X					X				X	X				X				7
Elève 23		X	X	X					X													4
Elève 24		X	X	X		X	X		X									X				7
Elève 25	X					X	X		X		X											5

Elève 26	X	X									X					X					4		
Elève 27		X	X	X					X			X										5	
Elève 28	X					X	X				X						X					5	
Elève 29		X	X						X							X						4	
Elève 30		X				X	X		X		X					X						6	
Elève 31	X		X						X								X					4	
Elève 32		X	X			X					X						X					5	
TOTAL	9	18	12	13	2	14	10	1	23	5	10	9	4	1	6	5	9	1	0	0	152		
TOTAL	54					53					10	13			12			10			0	152	
Profil 1																							
Elève 33																					X	1	
Elève 34																						X	1
Elève 35																						X	1
Elève 36	X								X								X					3	
Elève 37																						X	1
Elève 38																						X	1

	Elève 39																			X	1		
	Elève 40		X		X			X	X	X									X	X		7	
	Elève 41	X								X												2	
	Elève 42	X					X			X								X	X		5		
	Elève 43																				X	1	
	Elève 44																				X	1	
	TOTAL	3	1	0	1	0	1	1	1	4	0	2	2	1	8	25							
TOTAL	5					7					0			0			5			8	25		
Profil 2																							
Profil 3	Elève 45				X					X	X											3	
	Elève 46		X	X	X				X				X	X			X						6
	Elève 47		X	X			X				X											4	
	Elève 48			X			X		X		X					X						5	
	Elève 49		X	X					X				X	X								5	
	Elève 50			X		X							X					X					4
	Elève 51	X					X	X		X					X							5	

Elève 52		X	X					X							X							4
Elève 53	X					X	X		X	X						X	X					7
Elève 54	X				X					X	X											4
Elève 55		X	X						X				X	X			X	X				7
TOTAL	3	5	7	2	2	3	3	1	5	2	4	4	3	0	3	3	4	0	0	0	54	
TOTAL Profil 3	19					14					4	7		6			4			0	54	
TOTAL	16	23	19	16	4	18	14	3	32	7	14	13	7	1	9	8	13	2	1	8	231	
TOTAL	79					74					14	20		18			19			8	231	

ANNEXE 7 : TABLEAU RECAPITULATIF : représentation d'une personne handicapée

	Déclinaisons	COMPASSION			SANTE	ACCIDENTS	ACTIONS LIMITEES					JUGEMENTS DE VALEURS			TOTAL
		Personne comme les autres	Personne différente	Personne malheureuse	Personne qui fait de la peine	Personne malade	Personne avec un membre cassé	Personne qui a eu un accident	Personne qui ne peut rien faire seule	Personne paralysée	Personne atteinte de cécité	Personne qui se déplace avec un objet	Personne qui a des Odificultés	Personne qui fait pitié	Personne qui fait peur
Profil 1	Elève 1	X							X	X	X				4
	Elève 2	X									X				2
	Elève 3		X					X			X	X		X	5
	Elève 4	X			X							X			3
	Elève 5	X		X		X							X		4
	Elève 6	X			X		X		X		X	X			6
	Elève 7		X	X		X			X				X	X	6
	Elève 8	X						X	X		X				4
	Elève 9	X		X				X			X				5
	Elève 10	X			X				X	X	X	X			6
	Elève 11	X		X		X			X		X	X			6

Elève 12	X				X						X		X		4
Elève 13	X		X	X											3
Elève 14	X														1
Elève 15		X	X	X				X	X		X			X	7
Elève 16	X			X					X				X		4
Elève 17	X			X			X		X		X				5
Elève 18	X	X			X					X					4
Elève 19	X					X	X		X						4
Elève 20		X				X				X		X			4
Elève 21		X							X						2
Elève 22	X				X				X			X			4
Elève 23	X		X					X	X		X		X		6
Elève 24		X			X		X				X				4
Elève 25	X				X			X							3
Elève 26	X		X	X				X			X				5
Elève 27	X				X	X						X			4
Elève 28	X			X							X	X			4
Elève 29		X			X			X			X		X		4
Elève 30		X	X				X	X	X						5
Elève 31	X				X			X			X	X			5
Elève 32	X		X					X	X	X	X		X		7
TOTAL	24	9	10	9	11	4	5	11	15	5	18	10	7	3	141

	TOTAL Profil 1	52				15		5	49				20			141
Profil 2	Elève 33		X				X		X				X		X	5
	Elève 34		X				X				X		X			4
	Elève 35		X								X			X		3
	Elève 36	X					X	X								3
	Elève 37		X				X		X							4
	Elève 38	X								X	X					3
	Elève 39		X									X				2
	Elève 40		X			X				X	X	X			X	6
	Elève 41	X			X		X									4
	Elève 42		X		X		X					X	X			5
	Elève 43		X				X		X						X	4
	Elève 44		X					X				X	X			4
	TOTAL	3	9	0	2	1	7	2	3	2	3	6	4	1	3	46
TOTAL Profil 2	14				8		2	14				8			46	
Elève 45	X												X			2
Elève 46	X			X	X									X		4
Elève 47	X		X					X		X			X			5
Elève 48	X		X		X			X	X	X	X					7

Elève 49		X		X					X		X		X		5
Elève 50	X			X				X	X		X				5
Elève 51	X										X	X			3
Elève 52	X		X			X	X								4
Elève 53		X		X				X					X		4
Elève 54		X	X					X			X		X		4
Elève 55	X		X			X	X				X	X			5
TOTAL	8	3	5	4	2	2	2	5	3	2	6	4	4	0	50
TOTAL Profil 3	20				4		2	16				8			50
TOTAL	35	21	15	15	14	13	9	19	20	10	30	18	12	3	237
TOTAL	86				27		9	79				36			237

ANNEXE 8 : TABLEAU RECAPITULATIF : sentiments à l'égard des personnes en situation de handicap

		OPINIONS POSITIVES			MISE A L'ECART						EMPATHIE		PAS D'AVIS	TOTAL
	Déclinaisons	Personne comme les autres	Personnes gentilles	Personnes qu'il faut aider	Personnes qui ne font pas comme nous	Personnes qu'on laisse de côté	Personnes tristes	Personnes qui font peur	Personnes qui méritent ce qui leur arrive	Personne qui n'a pas de chance	Personne qui souffre			
Profil 1	Elève 1	X		X	X									3
	Elève 2	X	X											2
	Elève 3		X	X										2
	Elève 4	X		X	X					X				4
	Elève 5	X	X											2
	Elève 6	X	X											2
	Elève 7			X	X						X			3
	Elève 8	X		X				X			X			4
	Elève 9	X		X										2

Elève 10	X	X											2
Elève 11	X								X	X			4
Elève 12	X		X	X									3
Elève 13	X	X	X	X									4
Elève 14	X	X	X							X			4
Elève 15		X		X		X							3
Elève 16	X		X										2
Elève 17	X		X			X			X	X			5
Elève 18	X	X	X										3
Elève 19	X		X										2
Elève 20		X		X						X			3
Elève 21	X								X	X			3
Elève 22		X				X							2
Elève 23	X	X											2

	Elève 24			X	X								2
	Elève 25		X								X		2
	Elève 26	X		X	X		X						4
	Elève 27	X									X		2
	Elève 28	X		X	X						X		4
	Elève 29			X			X				X		3
	Elève 30		X		X						X		3
	Elève 31	X	X	X			X						4
	Elève 32	X	X	X			X						4
	TOTAL	23	16	19	12	0	8	0	0	4	12	0	94
	TOTAL	58			20					16		0	94
	Profil 1												
Profil 2	Elève 33				X		X	X	X				4
	Elève 34			X	X		X						3
	Elève 35											X	1

	Elève 36						x			x			2
	Elève 37							x	x				2
	Elève 38					x			x				2
	Elève 39				x								1
	Elève 40					x	x	x	x				4
	Elève 41	x									x		2
	Elève 42		x	x						x			3
	Elève 43				x	x		x					3
	Elève 44		x		x		x						3
	TOTAL	1	2	2	5	3	5	4	4	2	1	1	30
	TOTAL	5			21					3		1	30
	Profil 2												
Profil 3	Elève 45	x	x	x		x		x					5
	Elève 46	x			x	x					x		4
	Elève 47		x	x	x								3

Elève 48		X	X		X					X		4
Elève 49	X		X	X								3
Elève 50		X	X						X			3
Elève 51	X	X				X				X		4
Elève 52	X	X	X									3
Elève 53		X	X	X					X			5
Elève 54	X		X	X						X		4
Elève 55		X	X	X		X			X			5
TOTAL	6	8	9	6	3	2	1	0	3	4	0	42
TOTAL	23			12					7		0	42
Profil 3												
TOTAL	30	26	30	23	6	15	5	4	9	17	1	165
TOTAL	86			53					26		1	165

ANNEXE 9: TABLEAU RECAPITULATIF mots définissant le handicap : comparaison entre les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres

Déclinaisons	SANTÉ					OBJETS					ACCIDENTS DE LA ROUTE	HANDICAPS DIFFÉRENTS		COMPASSION			JUGEMENTS DE VALEURS			NE SAIT PAS CE QUE C'EST	TOTAL
	Pied cassé	Paralysie	De naissance	Malade	Diabète	Béquille	Canne	Lunettes	Fauteuil	Plâtre		Physique	Mental	Moqueries	Différences	Malchance	Pauvre	Fou	Dégout		
Elève 1			X	X					X											2	
Elève 2						X			X											2	
Elève 4									X		X	X		X						4	
Elève 5	X					X		X	X							X				5	
Elève 6		X	X	X					X		X									5	
Elève 7				X		X	X				X			X						5	
Elève 8		X							X						X					3	
Elève 9		X	X			X			X						X					5	
Elève 10		X		X			X		X		X									5	
Elève 11	X			X			X			X										4	

Elève 12				X		X			X	X											4
Elève 13			X									X	X				X				4
Elève 14	X					X	X			X											4
Elève 15		X							X		X	X			X						5
Elève 16		X			X	X	X			X					X						6
Elève 17				X	X				X			X				X					5
Elève 19		X		X					X				X					X			5
Elève 20	X								X	X	X					X					5
Elève 21	X	X				X	X				X										5
Elève 22		X	X	X					X			X	X			X					7
Elève 23		X	X	X					X												4
Elève 24		X	X	X		X	X		X								X				7
Elève 25	X					X	X		X		X										5
Elève 26	X	X									X					X					4
Elève 27		X	X	X					X			X									5
Elève 28	X					X	X				X						X				5
Elève 29		X	X						X						X						4
Elève 30		X				X	X		X		X				X						6
Elève 31	X		X						X								X				4
Elève 32		X	X			X					X						X				5

Elève 33																				X	1	
Elève 34																					X	1
Elève 35																					X	1
Elève 36	X							X									X					3
Elève 37																					X	1
Elève 38																					X	1
Elève 39																					X	1
Elève 40		X		X			X	X	X										X	X		7
Elève 42	X					X			X								X	X				5
Elève 43																					X	1
Elève 44																					X	1
Elève 45				X					X	X												3
Elève 46		X	X	X								X	X			X						6
Elève 47		X	X			X				X												4
Elève 48			X				X		X	X					X							5
Elève 49		X	X					X				X	X									5
Elève 50			X		X							X					X					4
Elève 52		X	X					X							X							4
Elève 53	X					X	X		X	X						X	X					7
Elève 54	X				X					X	X											4

Elève 55		X	X						X				X	X			X	X					7
TOTAL	13	22	18	15	4	16	13	3	28	9	13	12	7	1	7	8	13	3	1	8	161		
TOTAL	19					69					13	19			16			17			8	161	
Elève 3		X				X			X														3
Elève 18		X	X	X					X		X	X			X		X						8
Elève 41	X								X														2
Elève 51	X					X	X		X	X					X								6
TOTAL	2	2	1	1	0	2	1	0	4	1	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	19	
TOTAL	6					8					1	1			2			1			0	19	
TOTAL	18	24	19	16	4	18	14	3	32	8	14	13	7	1	9	8	14	3	1	8	234		
TOTAL	81					75					14	20			18			18			8	234	

ANNEXE 10 : TABLEAU RECAPITULATIF de la représentation d'une personne handicapée : comparaison entre les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres

Déclinaisons	COMPASSION				SANTÉ		ACCIDENTS	ACTIONS LIMITÉES				JUGEMENTS DE VALEURS			TOTAL
	Personne comme les autres	Personne différente	Personne malheureuse	Personne qui fait de la peine	Personne malade	Personne avec un membre cassé	Personne qui a eu un accident	Personne qui ne peut rien faire seule	Personne paralysée	Personne atteinte de cécité	Personne qui se déplace avec un objet	Personne qui a des difficultés	Personne qui fait pitié	Personne qui fait peur	
Elève 1	X								X	X	X				4
Elève 2	X										X				2
Elève 4	X			X								X			3
Elève 5	X		X		X								X		4
Elève 6	X			X		X			X		X	X			6
Elève 7		X	X		X				X				X	X	6
Elève 8	X							X	X		X				4
Elève 9	X		X				X	X			X				5
Elève 10	X			X					X	X	X	X			6
Elève 11	X		X		X				X		X	X			6

Elève 12	X				X						X		X		4
Elève 13	X		X	X											3
Elève 14	X														1
Elève 15		X	X	X				X	X		X			X	7
Elève 16	X			X					X				X		4
Elève 17	X			X			X		X		X				5
Elève 19	X					X	X		X						4
Elève 20		X				X				X		X			4
Elève 21		X							X						2
Elève 22	X				X				X			X			4
Elève 23	X		X					X	X		X		X		6
Elève 24		X			X		X				X				4
Elève 25	X				X			X							3
Elève 26	X		X	X				X			X				5
Elève 27	X				X	X						X			4
Elève 28	X			X							X	X			4
Elève 29		X			X			X			X		X		4
Elève 30		X	X				X	X	X						5
Elève 31	X				X			X			X	X			5
Elève 32	X		X					X	X	X	X		X		7

Elève 33		X				X		X				X		X	5
Elève 34		X				X					X	X			4
Elève 35		X									X		X		3
Elève 36	X					X	X								3
Elève 37		X				X		X		X					4
Elève 38	X								X	X					3
Elève 39		X									X				2
Elève 40		X			X				X	X	X			X	6
Elève 42		X		X		X					X	X			5
Elève 43		X				X		X						X	4
Elève 44		X					X				X	X			4
Elève 45	X											X			2
Elève 46	X			X	X								X		4
Elève 47	X		X					X		X			X		5
Elève 48	X		X		X			X	X	X	X				7
Elève 49		X		X					X		X		X		5
Elève 50	X			X				X	X		X				5
Elève 52	X		X			X	X								4
Elève 53		X		X				X				X			4
Elève 54		X	X					X			X		X		4

Elève 55	x		x			x	x				x	x			5
TOTAL	31	19	15	14	13	12	9	19	20	9	28	16	13	5	225
TOTAL	79				27		9	76				34			225
Elève 3		x						x			x	x		x	5
Elève 18	x	x			x					x					4
Elève 41	x		x		x										3
Elève 51	x										x	x			3
TOTAL	3	2	1	0	2	0	0	1	0	1	2	2	0	1	15
TOTAL	6				2		0	4				3			15
TOTAL	34	21	16	14	15	12	9	20	20	10	30	18	13	6	238
TOTAL	85				27		9	80				37			238

ANNEXE 11: TABLEAU RECAPITULATIF sentiment à l'égard des personnes en situation de handicap : comparaison entre les élèves ayant une personne en situation de handicap dans leur entourage et les autres

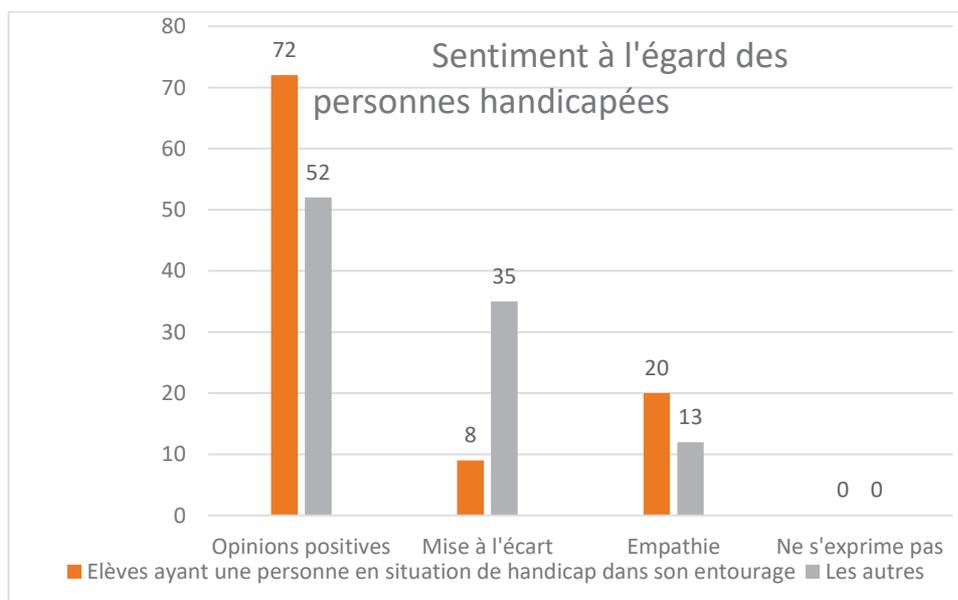
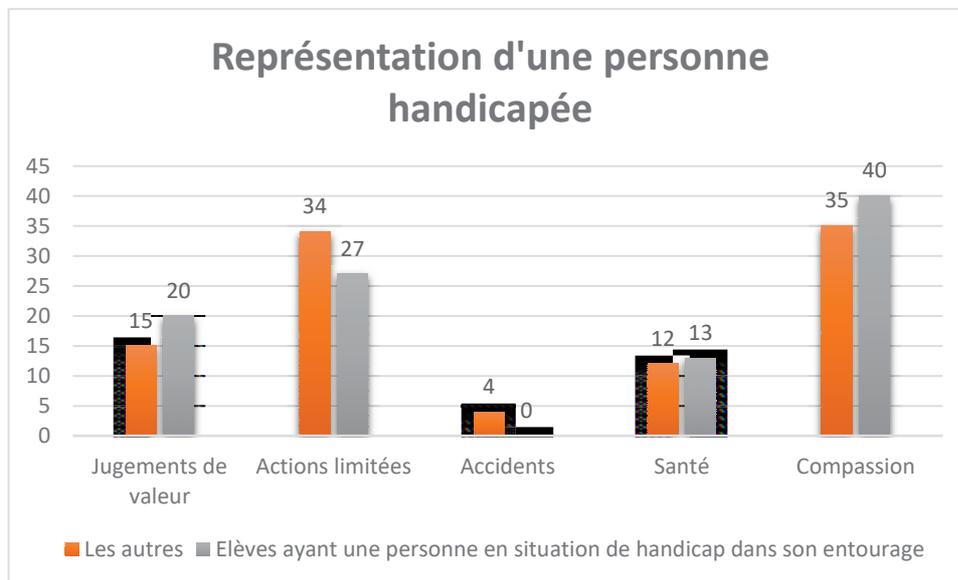
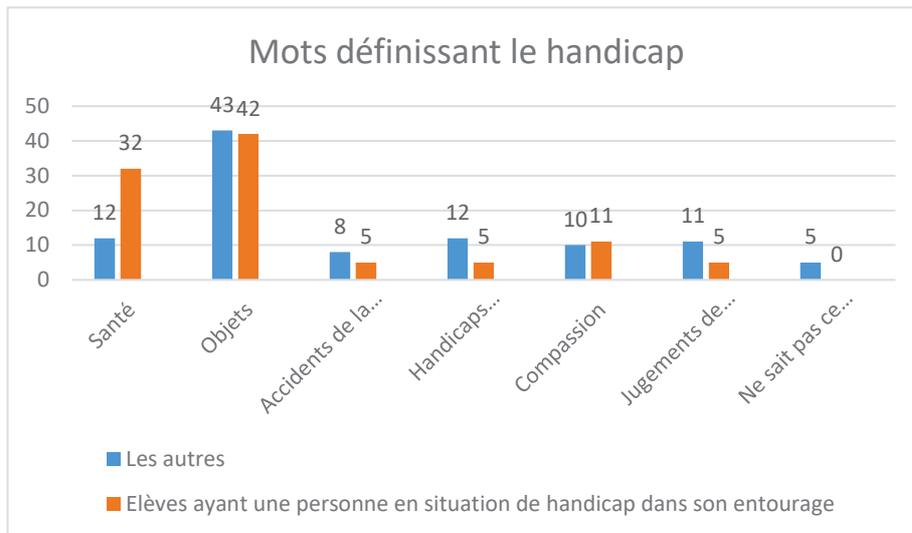
Déclinaisons	OPINIONS POSITIVES			MISE A L'ECART					EMPATHIE		PAS D'AVIS	TOTAL
	Personne comme les autres	Personnes gentilles	Personnes qu'il faut aider	Personnes qui ne font pas comme nous	Personnes qu'on laisse de côté	Personnes tristes	Personnes qui font peur	Personnes qui méritent ce qui leur arrive	Personne qui n'a pas de chance	Personne qui souffre		
Elève 1	X		X	X								3
Elève 2	X	X										2
Elève 4	X		X	X					X			4
Elève 5	X	X										2
Elève 6	X	X										2
Elève 7			X	X						X		3
Elève 8	X		X			X				X		4
Elève 9	X		X									2
Elève 10	X	X										2
Elève 11	X								X	X		4
Elève 12	X		X	X								3
Elève 13	X	X	X	X								4

Elève 14	X	X	X							X		4
Elève 15		X		X		X						3
Elève 16	X		X									2
Elève 17	X		X			X			X	X		5
Elève 19	X		X									2
Elève 20		X		X						X		3
Elève 21	X								X	X		3
Elève 22		X				X						2
Elève 23	X	X										2
Elève 24			X	X								2
Elève 25		X								X		2
Elève 26	X		X	X		X						4
Elève 27	X									X		2
Elève 28	X		X	X						X		4
Elève 29			X			X				X		3
Elève 30		X		X						X		3
Elève 31	X	X	X			X						4
Elève 32	X	X	X			X						4
Elève 33				X		X	X	X				4
Elève 34			X	X		X						3

Elève 35											X	1
Elève 36						X			X			2
Elève 37							X	X				2
Elève 38					X			X				2
Elève 39				X								1
Elève 40					X	X	X	X				4
Elève 42		X	X						X			3
Elève 43				X	X		X					3
Elève 44		X		X		X						3
Elève 45	X	X	X		X		X					5
Elève 46	X			X	X					X		4
Elève 47		X	X	X								3
Elève 48		X	X		X					X		4
Elève 49	X		X	X								3
Elève 50		X	X						X			3
Elève 52	X	X	X									3
Elève 53		X	X	X					X			5
Elève 54	X		X	X						X		4
Elève 55		X	X	X		X			9			5
TOTAL	27	23	28	22	6	14	6	4	3	15	1	149

TOTAL	78			52					18		1	149
Elève 3		X	X									2
Elève 18	X	X	X									3
Elève 41	X									X		2
Elève 51	X	X				X				X		3
TOTAL	3	3	2	0	0	1	0	0	0	2	0	11
TOTAL	8			1					2		0	11
TOTAL	30	26	30	23	6	15	5	4	9	17	1	160
TOTAL	86			53					20		1	160

ANNEXE 12 : Répartition des réponses (en pourcentages) :



ANNEXE 13 : TABLEAU RECAPITULATIF mots définissant le handicap : comparaison entre les élèves les plus jeunes et les autres

Déclinaisons	SANTÉ					OBJETS					ACCIDENTS DE LA ROUTE	HANDICAPS DIFFÉRENTS		COMPASSION			JUGEMENTS DE VALEURS			NE SAIT PAS CE QUE C'EST	TOTAL	
	Pied cassé	Paralysie	De naissance	Malade	Diabète	Béquille	Canne	Lunettes	Fauteuil	Plâtre		Physique	Mental	Moqueries	Différences	Malchance	Pauvre	Fou	Dégout			
Elève 1			X	X					X													2
Elève 2						X			X													2
Elève 3		X				X			X													3
Elève 4									X			X	X	X		X						4
Elève 5	X					X		X	X								X					5
Elève 6		X	X	X					X			X										5
Elève 7				X		X	X				X				X							5
Elève 8		X							X								X					3
Elève 9		X	X			X			X								X					5
Elève 10		X		X			X		X			X										5

Elève 11	X			X			X			X											4	
Elève 12				X		X			X	X												4
Elève 13			X									X	X					X				4
Elève 14	X					X	X			X												4
Elève 15		X							X		X	X			X							5
Elève 16		X			X	X	X			X					X							6
Elève 17				X	X				X			X				X						5
Elève 18		X	X	X					X		X	X			X			X				8
Elève 19		X		X					X				X						X			5
Elève 20	X								X	X	X					X						5
Elève 21	X	X				X	X				X											5
Elève 22		X	X	X					X				X	X				X				7
Elève 23		X	X	X					X													4
Elève 24		X	X	X		X	X		X										X			7
Elève 25	X					X	X		X		X											5
Elève 26	X	X									X					X						4
Elève 27		X	X	X					X				X									5
Elève 28	X					X	X				X								X			5
Elève 29		X	X						X						X							4
Elève 30		X				X	X		X		X				X							6

Elève 31	X		X						X								X					4	
Elève 32		X	X			X				X							X					5	
Elève 45				X					X	X												3	
Elève 46		X	X	X								X	X			X						6	
Elève 47		X	X			X				X												4	
Elève 48			X			X		X	X						X							5	
Elève 49		X	X					X				X	X									5	
Elève 50			X		X							X					X					4	
Elève 51	X					X	X		X						X							5	
Elève 52		X	X					X							X							4	
Elève 53	X					X	X		X	X						X	X					7	
Elève 54	X				X				X	X												4	
Elève 55		X	X						X			X	X			X	X					7	
TOTAL	12	23	29	15	4	17	13	2	28	7	14	13	7	1	9	8	13	1	0	0	216		
TOTAL	83					67					14	20			18			14			0	216	
Elève 33																					X	1	
Elève 34																						X	1
Elève 35																						X	1
Elève 36	X								X								X					3	
Elève 37																						X	1

Elève 38																				X	1	
Elève 39																					X	1
Elève 40		X		X			X	X	X									X	X			7
Elève 41	X								X													2
Elève 42	X					X			X								X	X				5
Elève 43																					X	1
Elève 44																					X	1
TOTAL	3	1	0	1	0	1	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	8	25	
TOTAL	5					7					0	0		0			5			8	25	
TOTAL	18	24	29	16	4	18	14	3	32	7	14	13	7	1	9	8	15	3	1	8	231	
TOTAL	91					74					14	20		18			18			8	231	

ANNEXE 14 : TABLEAU RECAPITULATIF de la représentation d'une personne handicapée : comparaison entre les élèves les plus jeunes et les autres

Déclinaisons	COMPASSION				SANTÉ		ACCIDENTS	ACTIONS LIMITEES				JUGEMENTS DE VALEURS			TOTAL
	Personne comme les autres	Personne différente	Personne malheureuse	Personne qui fait de la peine	Personne malade	Personne avec un membre cassé	Personne qui a eu un accident	Personne qui ne peut rien faire seule	Personne paralysée	Personne atteinte de cécité	Personne qui se déplace avec un objet	Personne qui a des Odificultés	Personne qui fait pitié	Personne qui fait peur	
Elève 1	X								X	X	X				4
Elève 2	X										X				2
Elève 3		X						X			X		X		5
Elève 4	X			X								X			3
Elève 5	X		X		X								X		4
Elève 6	X			X		X			X		X	X			6
Elève 7		X	X		X				X				X	X	6
Elève 8	X							X	X		X				4
Elève 9	X		X				X	X			X				5
Elève 10	X			X					X	X	X	X			6
Elève 11	X		X		X				X		X	X			6

Elève 12	X				X						X		X		4
Elève 13	X		X	X											3
Elève 14	X														1
Elève 15		X	X	X				X	X		X			X	7
Elève 16	X			X					X				X		4
Elève 17	X			X			X		X		X				5
Elève 18	X	X			X					X					4
Elève 19	X					X	X		X						4
Elève 20		X				X				X		X			4
Elève 21		X							X						2
Elève 22	X				X				X			X			4
Elève 23	X		X					X	X		X		X		6
Elève 24		X			X		X				X				4
Elève 25	X				X			X							3
Elève 26	X		X	X				X			X				5
Elève 27	X				X	X							X		4
Elève 28	X			X							X	X			4
Elève 29		X			X			X			X		X		4
Elève 30		X	X				X	X	X						5
Elève 31	X				X			X			X	X			5

Elève 32	X		X					X	X	X	X		X		7
Elève 45	X											X			2
Elève 46	X			X	X								X		4
Elève 47	X		X					X		X			X		5
Elève 48	X		X		X			X	X	X	X				7
Elève 49		X		X					X		X		X		5
Elève 50	X			X				X	X		X				5
Elève 51	X										X	X			3
Elève 52	X		X			X	X								4
Elève 53		X		X				X					X		4
Elève 54		X	X					X			X		X		4
Elève 55	X		X			X	X				X	X			5
TOTAL	32	12	15	13	13	6	7	16	18	7	24	14	11	3	191
TOTAL	72				19		7	65				28			191
Elève 33		X				X		X				X		X	5
Elève 34		X				X					X	X			4
Elève 35		X									X		X		3
Elève 36	X					X	X								3
Elève 37		X				X		X		X					4
Elève 38	X								X	X					3

Elève 39		X									X				2
Elève 40		X			X				X	X	X			X	6
Elève 41	X			X		X									4
Elève 42		X		X		X					X	X			5
Elève 43		X				X		X						X	4
Elève 44		X					X				X	X			4
TOTAL	3	9	0	2	1	7	2	3	2	3	6	4	1	3	46
TOTAL	14				8		2	14				8			46
TOTAL	35	21	15	15	14	13	9	19	20	10	30	18	12	6	
TOTAL	86				27		9	79				36			237

ANNEXE 15 : TABLEAU RECAPITULATIF sentiment à l'égard des personnes en situation de handicap : comparaison entre les plus jeunes et les autres

Déclinaisons	OPINIONS POSITIVES			MISE A L'ECART					EMPATHIE		PAS D'AVIS	TOTAL
	Personne comme les autres	Personnes gentilles	Personnes qu'il faut aider	Personnes qui ne font pas comme nous	Personnes qu'on laisse de côté	Personnes tristes	Personnes qui font peur	Personnes qui méritent ce qui leur arrive	Personne qui n'a pas de chance	Personne qui souffre		
Elève 1	X		X	X								3
Elève 2	X	X										2
Elève 3		X	X									2
Elève 4	X		X	X					X			4
Elève 5	X	X										2
Elève 6	X	X										2
Elève 7			X	X						X		3
Elève 8	X		X			X				X		4

Elève 9	X		X									2
Elève 10	X	X										2
Elève 11	X							X	X			4
Elève 12	X		X	X								3
Elève 13	X	X	X	X								4
Elève 14	X	X	X							X		4
Elève 15		X		X		X						3
Elève 16	X		X									2
Elève 17	X		X			X			X	X		5
Elève 18	X	X	X									3
Elève 19	X		X									2
Elève 20		X		X						X		3
Elève 21	X								X	X		3
Elève 22		X				X						2

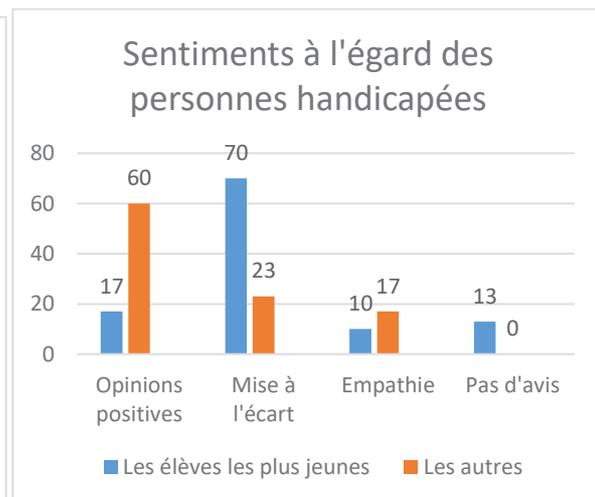
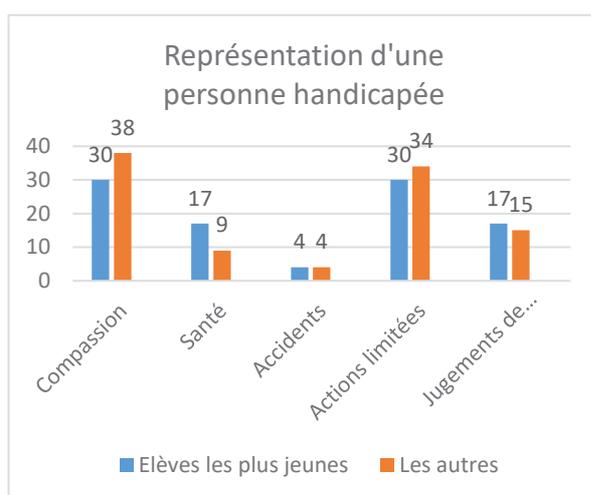
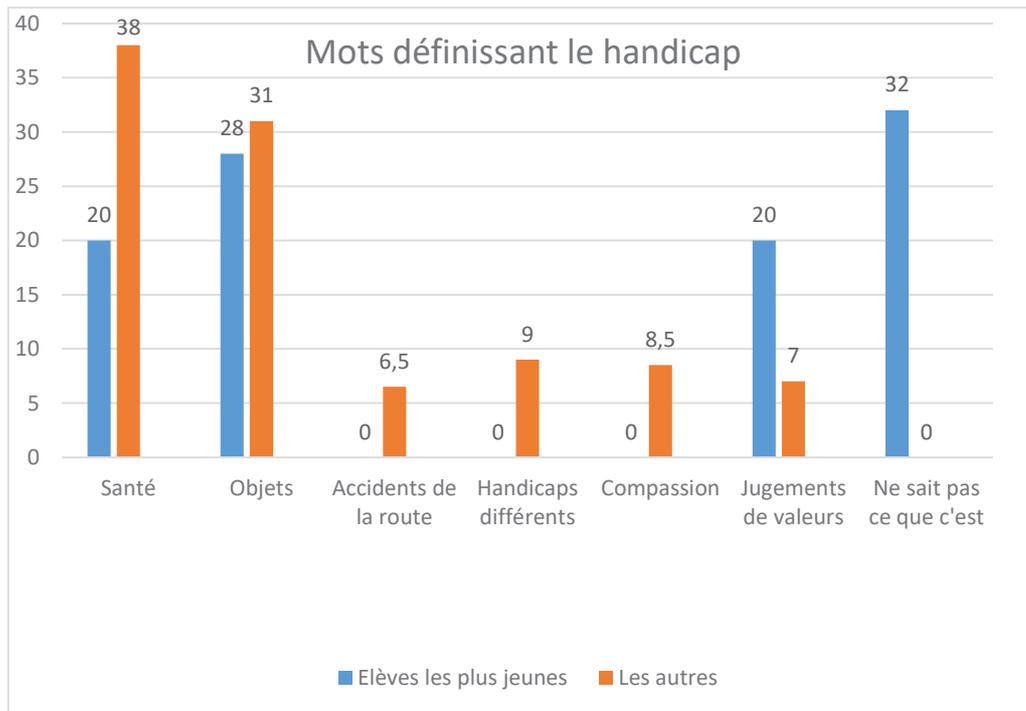
Elève 23	X	X										2
Elève 24			X	X								2
Elève 25		X								X		2
Elève 26	X		X	X		X						4
Elève 27	X									X		2
Elève 28	X		X	X						X		4
Elève 29			X			X				X		3
Elève 30		X		X						X		3
Elève 31	X	X	X			X						4
Elève 32	X	X	X			X						4
Elève 45	X	X	X		X		X					5
Elève 46	X			X	X					X		4
Elève 47		X	X	X								3
Elève 48		X	X		X					X		4

Elève 49	X		X	X								3
Elève 50		X	X						X			3
Elève 51	X	X				X				X		4
Elève 52	X	X	X									3
Elève 53		X	X	X					X			5
Elève 54	X		X	X						X		4
Elève 55		X	X	X		X			X			5
TOTAL	29	24	28	17	3	10	1	0	7	16	0	135
TOTAL	81			31					23		0	135
Elève 33				X		X	X	X				4
Elève 34			X	X		X						3
Elève 35											X	1
Elève 36						X			X			2
Elève 37							X	X				2

Elève 38					X			X				2
Elève 39				X								1
Elève 40					X	X	X	X				4
Elève 41	X									X		2
Elève 42		X	X						X			3
Elève 43				X	X		X					3
Elève 44		X		X		X						3
TOTAL	1	2	2	5	3	5	4	4	2	1	1	30
TOTAL	5			21					3		1	30
TOTAL	30	26	30	22	6	15	5	4	9	17	1	165
TOTAL	86			52					26		1	165

ANNEXE 16

Répartition des réponses (en pourcentages) :



Résumé

La perception et la prise en charge des personnes en situation de handicap ont connu une évolution significative au cours des siècles. La loi du 11 février 2005 a été votée pour garantir l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap. Cette loi affirme le droit des élèves en situation de handicap d'être scolarisés et engage la responsabilité du système éducatif pour les accueillir. Ainsi, depuis cette loi, la scolarisation d'élèves en situation de handicap dans les classes en milieu ordinaire est plus fréquente et les élèves valides sont donc amenés à côtoyer plus souvent des élèves en situation de handicap. Or, quelles sont les représentations sociales du handicap des élèves ordinaires avant de côtoyer des élèves en situation de handicap ? Ces représentations évoluent-elles après la rencontre ?

Les représentations sociales sont présentes dans la vie mentale quotidienne de chacun et font partie intégrante de notre pensée. Les idées justes en relèvent tout autant que les idées fausses. La réalité n'est donc pas ce qu'elle est, mais ce qu'elles en font.

Dans ce travail de recherche, il nous semblait intéressant de questionner les enfants, de nous entretenir avec eux pour en apprendre davantage sur leurs représentations à l'égard du handicap.

Il ressort de ces entretiens que les élèves en contact régulier avec des élèves en situation de handicap se détachent plus facilement de l'aspect médical du handicap pour s'intéresser plus particulièrement à la personnalité de leurs camarades et prendre conscience des difficultés que ces derniers peuvent rencontrer au quotidien.

Mots-clés : handicap, école inclusive, représentations sociales, élèves du primaire, société