



HAL
open science

Normes d'internalité, valeur sociale et représentations des enseignants en fonction des catégories handicap et difficultés scolaires pour des élèves scolarisés en classe ordinaire

Anthony Godin

► **To cite this version:**

Anthony Godin. Normes d'internalité, valeur sociale et représentations des enseignants en fonction des catégories handicap et difficultés scolaires pour des élèves scolarisés en classe ordinaire. Education. 2012. dumas-00741225

HAL Id: dumas-00741225

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00741225>

Submitted on 15 Oct 2012

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

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



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

GODIN Anthony
IUFM Villeneuve d'Ascq
Section M 2-9

Psychologie – Besoins Educatifs particuliers

Normes d'internalité, valeur sociale et représentations des enseignants en fonction des catégories *handicap* et *difficultés scolaires* pour des élèves scolarisés en classe ordinaire

Directeur de mémoire : Desombre Caroline

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères aux nombreuses personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail très enrichissant, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Je remercie ainsi :

Mme Isabelle DUHALDE - psychologue scolaire et formatrice IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois ;

pour le temps accordé et ses nombreux conseils pour l'amorce de mon travail en 2010-2011,

M Grégory DELBOE – Professeur des écoles et formateur à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois ;

Mme Christine DESMARET – Formatrice à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois ;

M Daniel FAGIANELLI – Sociologue et formateur à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois ;

M Pierre LALOUX - formateur à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois ;

pour leur accueil, leur disponibilité et leur accord pour la présentation et la passation des questionnaires auprès de leurs étudiants ;

les quatre-vingt-un étudiants en Master 1 SMEEF de l'IUFM de Villeneuve d'Ascq qui ont accepté de prendre de leur temps pour répondre aux questionnaires.

Enfin, je remercie tout particulièrement :

Mme Caroline DESOMBRE – Maître de Conférences (Univ Lille-3) et formatrice à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois ;

Pour le temps accordé au travail, les conseils, les encouragements et la disponibilité dont elle a fait preuve tout au long de l'année.

Mlle Céline ALONSO GRANADOS, ma compagne ;

pour l'aide précieuse dans le traitement des données et pour m'avoir supporté et accompagné tout au long de la formation.

<i>I. Introduction : la place du handicap à l'école</i>	1
<i>I.1. Cadre institutionnel</i>	1
<i>I.2. Le handicap : concepts et organisation à l'école</i>	1
<i>I.3. Problématique et hypothèses de départ</i>	4
<i>II. Principaux éléments théoriques</i>	6
<i>II.1. Stéréotypie et catégorisation</i>	6
<i>II.2. Norme d'internalité</i>	7
<i>II.3. Désirabilité sociale et utilité sociale</i>	8
<i>III. Méthode</i>	9
<i>III.1. Méthodologie : aperçu global</i>	9
<i>III.2. Matériel utilisé</i>	9
<i>III.2.1. Les dossiers d'élèves : quatre possibilités par croisement des variables handicap et difficultés</i>	10
<i>III.2.2. Questionnaire d'internalité</i>	12
<i>III.2.3. Liste des adjectifs utilisés pour décrire les élèves</i>	12
<i>III.3. Participants</i>	13
<i>III.4. Conditions de passation</i>	13
<i>III.5. Traitements statistiques</i>	14
<i>III.5.1. Traitement qualitatif : score d'internalité</i>	14
<i>III.5.2. Traitement des réponses pour déterminer les perceptions de la valeur sociale</i>	15
<i>IV. Résultats</i>	16
<i>IV.1. Analyse du score d'internalité attribué</i>	16
<i>IV.2. Résultats du choix des adjectifs retenus pour décrire un élève</i>	20
<i>IV.2.1. Résultats en fonction de la variable « handicap »</i>	21
<i>IV.2.1.1. Scores moyens pour le terme agréable en fonction de la variable Handicap</i>	21
<i>IV.2.1.2. Scores moyens pour le terme studieux en fonction de la variable Handicap</i>	21
<i>IV.2.1.3. Scores moyens pour le terme appliqué en fonction de la variable Handicap</i>	22
<i>IV.2.1.4. Scores moyens pour le terme déterminé en fonction de la variable Handicap</i>	22
<i>IV.2.1.5. Analyse des résultats et interprétation</i>	23
<i>IV.2.2. Résultats en fonction de la variable « difficultés »</i>	23
<i>IV.2.2.1. Scores moyens pour le terme lent en fonction de la variable difficultés</i> ...	23
<i>IV.2.2.2. Scores moyens pour le terme studieux en fonction de la variable difficultés</i>	24

IV.2.2.3. Scores moyens pour le terme sûr de lui en fonction de la variable difficultés	24
IV.2.2.4. Scores moyens pour le terme performant en fonction de la variable difficultés	25
IV.2.2.5. Scores moyens pour le terme faible en fonction de la variable difficultés	25
IV.2.2.6. Analyse des résultats et interprétation	26
IV.2.3. Résultats de l'interaction des variables handicap*difficultés	27
Résultats de l'interaction handicap*difficultés pour le trait « spontané »	27
IV.3. Résultats du traitement des adjectifs en fonction de leur connotation et en fonction des ca- tégories « utilité » et « désirabilité » sociales.....	28
IV.3.1. Utilité sociale et désirabilité sociale	29
IV.3.2. Termes négatifs et termes positifs.....	29
IV.3.3. Analyse des résultats pour les termes positifs	30
IV.3.3.1. Analyse des résultats de l'ANOVA pour les seuls termes positifs	30
IV.3.3.2. Analyse de l'effet d'interaction handicap / valeur sociale.....	31
IV.3.4. Analyse des résultats pour les termes négatifs	32
IV.3.4.1. Analyse des résultats de l'ANOVA pour les seuls termes négatifs	32
IV.3.4.2. Analyse de l'effet d'interaction difficultés / valeur sociale.....	33
V. Discussion.....	35
V.1. Retour sur les résultats	35
V.1.1. Influence de la catégorie handicap.....	35
V.1.2. Influence de la catégorie difficultés scolaires	35
V.1.3. Interaction des deux catégories handicap et difficultés scolaires	36
V.2. Limites de l'étude.....	36
V.2.1. Effectif restreint	36
V.2.2. Statut des participants	37
V.2.3. Connaissances des participants.....	37
V.2.4. Connaissances relatives de l'expérimentateur	37
VI. Conclusions et perspectives	38
VI.1. Conclusions de l'étude	38
VI.2. Perspectives de réflexion.....	39
VI.3. En relation avec ma future pratique enseignante.....	39
Références bibliographiques et sitographiques.....	40
Index des abréviations.....	42
Annexe 1 : Résultats fictifs aux évaluations nationales présentés aux participants pour chacun des quatre élèves possibles.....	43
Annexe 2 : Dossier Informations pour l'élève présenté en situation de handicap et en difficultés scolaire.....	45

<i>Annexe 3 : Dossier Informations pour l'élève présenté en situation de handicap et sans difficultés scolaire.....</i>	<i>46</i>
<i>Annexe 4 : Dossier Informations pour l'élève présenté sans handicap handicap et en difficultés scolaire.....</i>	<i>47</i>
<i>Annexe 5 : Dossier Informations pour l'élève présenté sans handicap handicap et sans difficultés scolaire.....</i>	<i>48</i>
<i>Annexe 6 : Questionnaire d'internalité</i>	<i>49</i>
<i>Annexe 7 : Liste des 28 adjectifs pour décrire l'élève.....</i>	<i>51</i>
<i>Annexe 8: Consignes données aux groupes d'étudiants sondés.....</i>	<i>53</i>
<i>Liste des Tableaux.....</i>	<i>54</i>

I. Introduction : la place du handicap à l'école

I.1. Cadre institutionnel

Avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (dite loi Jospin) l'élève est au centre du système éducatif, en réponse à la massification de l'enseignement dans le secondaire suite à la réforme Haby (1975). Depuis, les programmes scolaires officiels, et notamment ceux de 2008¹, encouragent les enseignants à prendre en compte et gérer l'hétérogénéité des élèves d'une classe. Par ailleurs, parmi les dix compétences du professeur des écoles², la compétence 6 s'intitule *Prendre en compte la diversité des élèves*. On peut y lire :

« Le professeur est capable : (...)

– de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation³ », d'un « projet d'accueil individualisé⁴ » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades ».

En effet, depuis la loi du 11 février 2005 (*Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*), l'accueil du public porteur de handicap est réglementé, notamment dans le cadre scolaire. La loi affirme alors que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, en fonction du projet personnalisé de scolarisation. ».

Ainsi, tout élève porteur de handicap, en fonction de son handicap et de son projet personnalisé de scolarisation (PPS), défini par une équipe de suivi de scolarisation et validé par une Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), peut suivre une scolarité en milieu scolaire habituel.

I.2. Le handicap : concepts et organisation à l'école

Le handicap est défini par l'article 2 de la loi du 11 février 2005 comme suit :

« *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*

¹ Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

² Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010

³ Cf circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006

⁴ Cf circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003

ou d'un trouble de santé invalidant. »

Dans le cadre de l'inclusion du handicap à l'école, la MDPH joue un rôle primordial. Elle est un « *lieu unique de service public visant à accueillir, informer, orienter et accompagner les personnes handicapées. Créée par la (...) loi du 11 février 2005, elle est chargée de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches. Mises en place et animées par le Conseil Général, c'est une commission unique - la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) - qui décide de l'orientation des personnes handicapées (enfant ou adulte) et de l'attribution de l'ensemble des aides ...* »⁵

Lorsque la scolarisation d'un élève en situation de handicap nécessite des aménagements éducatifs et pédagogiques importants, celui-ci bénéficie souvent d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Le site ressource www.integrascoll.fr définit les cinq étapes permettant la mise en place d'un PPS.

La première étape consiste en la saisie de la MDPH par la famille (l'enseignant n'a pas le pouvoir de saisir la MDPH, il doit donc travailler en concertation avec la famille) ; une équipe pluridisciplinaire au sein de la MDPH élabore le projet, en tenant compte des informations de l'équipe pédagogique et en concertation avec la famille et le jeune concernés ; le PPS est analysé et validé par la CDAPH ; la mise en place concrète du PPS est alors confiée à un «enseignant référent» ; enfin, un suivi régulier du PPS et des mises au point fréquentes de la part de l'équipe de suivi de la scolarisation, sous sa conduite ont lieu lors de la scolarité de l'enfant (au moins une fois par an).

L'enseignant référent est désigné par la MDPH et est chargé d'articuler le travail des équipes éducative et enseignante et constitue l'interlocuteur privilégié de la famille.

La loi du 11 février 2005 garantit l'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap. Ainsi, si on s'intéresse uniquement aux cas où l'élève est scolarisé dans l'école de son quartier – ne dépendant donc pas d'un établissement médico-scolaire, ni instruit à domicile – les modalités peuvent tout de même être diverses. On parle alors de scolarisation individuelle ou collective.

La scolarisation individuelle signifie que l'élève fréquente un établissement scolaire et est intégré dans la classe correspondant à son niveau. A ce moment, en fonction du handicap, un aménagement est prévu ou non (auxiliaires de vie scolaire, matériels pédagogiques

⁵ Définition du site www.mdpf.fr

adaptés...). En revanche, la scolarisation collective fait référence aux classes pour l'inclusion scolaire (CLIS).

Les CLIS accueillent des élèves porteurs de handicap et sont spécialisées en fonction de la déficience. Par exemple, la CLIS 4 est destinée aux élèves présentant un handicap moteur, quelle qu'en soit l'origine. Les contenus et les méthodes d'enseignement sont appropriés au public fréquentant ces classes et, la plupart du temps, le maître de la classe est spécialisé, titulaire du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH). La plupart des élèves scolarisés en CLIS suivent également un parcours individuel au sein d'une classe dans une école. A ce titre, ils peuvent parfois bénéficier d'une double inscription : une inscription administrative et une inscription pédagogique. Ancienne classe d'intégration scolaire, la classe d'inclusion scolaire est donc la réponse institutionnelle face aux handicaps importants. Pour expliquer ce changement de terminologie, Jean-Yves Le Capitaine (2005) évoque le changement de paradigme relatif au handicap dans le champ scolaire.

Yvan Lachaud (2003), dans un rapport relatif à la scolarisation d'élèves handicapés, adressé à X. Darcos, écrit : « 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. Les enfants, les adolescents et les adultes handicapés appartiennent pleinement à notre communauté. »

L'inclusion, aujourd'hui, suppose alors une adaptation de l'institution à l'élève, et non plus une adaptation de l'élève aux structures scolaires.

Comme l'attestent les statistiques issues de l'étude du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, lors de l'année scolaire 2009-2010, près de 80 000 élèves porteurs de handicap du primaire étaient scolarisés en classe ordinaire contre 41 051 bénéficiant d'une scolarisation en CLIS. On remarque donc que deux fois plus d'élèves handicapés sont inclus en classe ordinaire qu'en CLIS (cf tableau suivant).

Ces 80 000 élèves sont alors sous la responsabilité pédagogique de Professeurs des Écoles non spécialisés.

[1] Répartition des élèves handicapés scolarisés dans le premier degré selon l'âge, le sexe et le type de scolarisation en 2009-2010 (1) (France métropolitaine + DOM, Public + Privé)

	Scolarisation en classe ordinaire			Scolarisation en CLIS			Ensemble		
	Total	%	% filles	Total	%	% filles	Total	%	% filles
2 et 3 ans	3 280	4,1	37,1	42	0,1	28,6	3 322	2,8	37,0
4 ans	6 932	8,8	30,9	73	0,2	41,1	7 005	5,8	31,0
5 ans	9 977	12,6	30,2	149	0,4	32,2	10 126	8,4	30,2
6 ans	12 095	15,3	30,7	771	1,9	33,1	12 866	10,7	30,8
7 ans	10 549	13,3	30,5	3 813	9,3	33,7	14 362	12,0	31,4
8 ans	10 270	13,0	29,3	6 687	16,3	37,3	16 957	14,1	32,5
9 ans	9 951	12,6	29,5	8 956	21,8	37,7	18 907	15,7	33,4
10 ans	9 160	11,6	28,7	10 004	24,4	38,5	19 164	15,9	33,8
11 ans	6 194	7,8	29,3	9 710	23,7	38,2	15 904	13,2	34,8
12 ans et plus	721	0,9	33,1	846	2,1	38,2	1 567	1,3	35,9
Total	79 129	100,0	30,3	41 051	100,0	37,5	120 180	100,0	32,7

(1) Environ 500 élèves n'ont pas été recensés du fait d'une grève administrative locale.

I.3. Problématique et hypothèses de départ

Les textes institutionnels le soulignent, l'école a vocation à accueillir tous les élèves, quels que soient leurs statuts, leurs origines sociales, ethniques... La scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap, bénéficiant d'un aménagement pédagogique ou non, est un processus permettant de tendre vers l'égalité des chances. Cela suppose alors un égal traitement de chaque élève de la part de l'institution, de la part du professeur des écoles.

Cependant, un égal traitement de chacun des élèves d'une classe, et à plus grande échelle, d'une école (ou des écoles !) nécessiterait une impartialité et une neutralité totales de la part de l'équipe éducative. Or, Desombre (2009) écrit que « la catégorie des " handicapés " est une catégorie à la fois saillante et opératoire dans la perception sociale. [Elle] est ainsi liée à des stéréotypes (...) ». Bien que cette stéréotypie concerne une société en général, le cas des professeurs des écoles n'est pas à exclure. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants hériteraient de la société des représentations inconscientes sur les personnes en situation de handicap, et donc des élèves handicapés, dans la sphère scolaire.

Ce phénomène peut s'apparenter à deux effets connus, références aujourd'hui dans le champ de l'éducation. Dans les années 1970, Robert Rosenthal (1971) démontre l'importance de l'effet Pygmalion comme prophétie auto-réalisatrice dans la réussite des étudiants. L'effet de halo, quant à lui, consiste à prêter à une personne des traits de

caractère positifs (ou négatifs) à partir de l'observation d'une première caractéristique positive (ou négative).

Dès lors, la question de l'influence de ces représentations dans la réussite scolaire des élèves handicapés se pose. Nous posons ainsi en problématique la question suivante :

**La situation de handicap chez un élève modifie-t-elle la perception de l'enseignant ?
Si oui, cette modification de la perception influe-t-elle sur la réussite scolaire des élèves inclus en classe ordinaire ?**

Autrement dit, la simple catégorisation d'une personne au groupe *porteurs de handicap* peut-elle influencer la perception que le professeur des écoles a de l'élève ?

A la lumière des travaux de Rosenthal et Jacobson (1971), de Thorndike (1920) et Asch (1946), nous émettons l'hypothèse que la perception des élèves en situation de handicap par les professeurs des écoles interférerait concrètement dans l'appréciation qu'ils en font.

A ce moment, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. Un élève en fauteuil roulant, selon l'effet de halo, devrait être perçu négativement (cf. stéréotypie et catégorisation) ; et selon l'effet pygmalion, le fait de le juger plus négativement devrait aboutir au fait de diminuer les résultats scolaires qui lui sont attribués.

Cependant, le maître ne peut nier l'acquisition d'une compétence lorsque l'élève transfère effectivement ses apprentissages pour résoudre des problèmes auxquels il n'a pas encore été confronté. Dans ce cas, que penser d'un élève en situation de handicap qui obtient les mêmes résultats que les autres élèves de la classe ?

Nous émettons l'hypothèse que les explications de l'enseignant seront basées sur une sorte de « mérite » ; du type, « il y arrive malgré son handicap, il est très méritant » ou « il a réussi son contrôle alors qu'il n'a pas les mêmes chances que les autres, au départ ». Notre hypothèse est donc la suivante : à mêmes attitudes, capacités et compétences que tout autre enfant, l'élève en situation de handicap serait – dans une certaine mesure – mieux perçu. Autrement dit, la situation de handicap, quand bien même elle n'affecterait pas les capacités cognitives ou le comportement scolaire d'un élève, influencerait tout de même le jugement de l'enseignant, et la perception d'un élève porteur de handicap et un élève non porteur de handicap est différente chez un même professeur des écoles.

II. Principaux éléments théoriques

II.1. Stéréotypie et catégorisation

« Le simple fait de percevoir un individu comme membre d'une catégorie, d'un groupe, d'un ensemble social, suffit à activer automatiquement des croyances stéréotypées (Bargh, Chen & Burrows, 1996 ; De La Haye, 1998 ; Devine, 1989). Cette assignation dans un groupe est nommée « catégorisation sociale » » (Desombre et *al.*, 2006). Elle désigne la tendance à ordonner l'environnement en termes de catégories. A cette catégorisation est lié le système de stéréotypie qui permet de se faire une idée des comportements et des traits de personnalité d'une personne en l'attribuant à un groupe d'appartenance.

Ainsi, un enfant handicapé en fauteuil roulant, bien qu'il soit sans atteinte cognitive, appartiendra au groupe des *porteurs de handicap*, groupe activateur de stéréotypes hérités de la société. A ce groupe de *porteurs de handicap* seront associés les personnes en fauteuil roulant, comme les personnes atteintes de déficience intellectuelle.

Un élève porteur de handicap en inclusion en classe ordinaire devrait activer chez le professeur ledit stéréotype et ses traits de caractère ainsi que ses comportements seront prédits par l'existence de son handicap.

Une autre catégorisation est fréquente à l'école, celle des « élèves en difficultés », qui selon Trottier⁶ est inhérente au fonctionnement du système scolaire, générateur d'une dichotomie entre « bons élèves » et « mauvais élèves ».

L'objet de notre étude étant d'analyser l'incidence de la catégorisation due au handicap et non pas à l'échec ou à la difficulté scolaire, nous nous proposons d'analyser la perception des participants en utilisant implicitement les systèmes de catégorisations *handicap* et *difficultés scolaires* croisés. Cette analyse des deux variables peut être un moyen d'étudier d'un côté l'incidence du handicap et de préciser explicitement que l'élève n'est pas en difficultés scolaires. A ce moment, sachant que l'élève n'est pas en difficultés

⁶ Cité dans l'article de Desombre et *al.*, 2006.

scolaires, seule l'étiquette *handicap* peut être responsable d'une éventuelle modification des représentations chez l'enseignant.

II.2. Norme d'internalité

L'impossibilité d'une totale neutralité de la part des enseignants est évoquée dans les travaux de Dompnier et Pansu sur la valeur sociale des explications causales dans le système éducatif. Leurs travaux sont basés sur l'étude d'une norme sociale mise en évidence antérieurement (Beauvois, 1964), appelée norme d'internalité qui « se réfléchit au niveau de l'activité langagière et qui intervient dans les productions explicatives » (Dompnier et Pansu, 2010). La norme d'internalité valoriserait « l'expression des causes internes à l'acteur (e.g., trait de personnalité, effort, intention) dans l'explication des événements au détriment des causes externes (e.g., action d'autrui, chance, circonstances) » (Dompnier et Pansu, 2010)⁷. Dans ses recherches, « [Beauvois] développe comment l'individu cherche à donner du sens aux événements qui lui arrivent ou qui arrivent aux autres. Selon lui, l'individu éprouverait un besoin fondamental de développer une vue cohérente de son environnement, (...) aux événements qui se produisent et aux comportements ou interactions qu'il observe. Les attributions lui permettraient de remplir au mieux cette fonction : simplifier le monde qui l'entoure pour mieux le comprendre, le prédire et le contrôler en repérant les caractéristiques stables des comportements et des événements qui permettent d'en rendre comptes. » (Toczek et *al.*, 2004).

Dompnier et Pansu (2010) ont montré que le recours à l'internalité était plus souvent valorisé que le recours à l'externalité dans le milieu scolaire ; les auteurs écrivent : « les personnes énonçant des explications internes sont généralement mieux jugées que celles énonçant des explications externes et ce dans des contextes aussi bien scolaires que professionnels ». Les enseignants ont donc plus tendance à valoriser scolairement un élève qu'ils jugeraient « plus interne ». Dans la conclusion de leur étude, Dubois et *al.* (1991) indiquent que « les élèves supposés avoir choisi un maximum d'explications internes font l'objet des jugements les plus positifs de la part des enseignants.

⁷À ce moment, les auteurs font référence à l'étude suivante : Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 299–316.

Dans le cadre de notre questionnement, nous pouvons alors émettre une hypothèse sous-jacente aux faits abordés précédemment. Si les professeurs des écoles valorisent les élèves en situation de handicap reconnu face aux élèves ne présentant pas de handicap mais à mêmes attitudes, capacités et compétences, ils auraient alors une tendance inconsciente à attribuer au premier un comportement « plus interne » qu'au second. Si au contraire, la représentation des enseignants est telle qu'un élève en situation de handicap est dévalorisé à leurs yeux, ils auraient alors tendance à juger les élèves déficients « plus externes ».

Nous nous proposons alors d'étudier la prédiction des attributions causales chez les élèves en fonction du caractère présence/absence de handicap par les enseignants, afin d'en dégager un score d'internalité (cf. méthodologie). Cette étude nous a permis d'émettre une première conclusion sur l'existence ou non d'une modification de la perception des enseignants, et le cas échéant, sa nature.

II.3. Désirabilité sociale et utilité sociale

J. L. Beauvois émet une classification de termes qualificatifs⁸ en deux catégories : la désirabilité sociale, et l'utilité sociale. Ainsi, comme l'écrit Cambon (2006), en se référant aux définitions apportées par Beauvois, « La première, la désirabilité sociale, se définit comme « l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social. [L'utilité sociale] reflète la connaissance que nous avons des chances de succès ou d'échec d'une personne dans la société dans laquelle elle vit. Cette connaissance serait informée par la manière dont les personnes adhèrent aux exigences du fonctionnement social. ». Il est alors possible de caractériser une personne par sa valeur sociale, et de nombreux auteurs (Louvet par exemple) recourent à l'utilisation de listes d'adjectifs pour faire décrire une cible (cible définie comme porteuse de handicap dans les travaux de Louvet) par les participants.

Cette catégorisation entre la désirabilité et l'utilité sociales peut être un outil pour tenter de qualifier et de décrire la nature des modifications de la perception des

⁸ Le Barbenchon, Cambon et Lavigne (2005)

enseignants. Ainsi, nous avons poursuivi notre étude qualitativement : les enseignants jugent-ils les élèves porteurs de handicap comme plus désirables socialement ou moins désirables / comme plus utiles socialement ou moins utiles ?

La réponse à ces interrogations, mise en lien avec les résultats aux scores d'attribution causale nous ont permis de mieux comprendre comment les enseignants caractérisent la valeur scolaire d'un élève porteur de handicap.

III. Méthode

III.1. Méthodologie : aperçu global

Afin de déterminer la différence de perception effective entre un élève en situation de handicap et un autre élève, sans handicap, nous avons choisi d'interroger une population d'étudiants se destinant au métier de professeur des écoles. L'enquête ne portait alors pas sur des enseignants titularisés mais sur de futurs professeurs des écoles (cf. participants). Les étudiants interrogés ont été amenés à répondre à un document en deux parties :

- La première partie du test correspond à un questionnaire à choix multiples (QCM) permettant de déterminer un score d'internalité (ou d'externalité, complémentaire au premier) attribué à un élève, en fonction des items retenus ;
- La deuxième partie correspond à une liste de qualificatifs et à une échelle allant de « ne décrit pas du tout cet enfant » à « décrit totalement cet enfant ». Cette seconde partie de l'enquête nous a permis de savoir plus précisément comment les sujets perçoivent l'élève concerné.

III.2. Matériel utilisé

Le matériel qui a été utilisé est composé d'un dossier fictif d'élève, distribué dans un premier temps, puis du questionnaire présentant une liste de 28 adjectifs.

L'objet de notre étude est l'influence de la catégorie *handicap* dans le jugement qu'un professeur des écoles a d'un élève. Comme il a été dit en *II.1.*, nous utilisons également la variable *difficultés scolaires* afin d'analyser le handicap dans le cas où des difficultés scolaires ne sont pas liées. Dans ce cas, nous nous proposons d'étudier dans le même temps l'interaction éventuelle des deux catégories sociales présentes à l'école et utilisées dans notre étude. Dans la suite de cette étude seront alors analysées conjointement l'influence de la catégorisation *porteur de handicap* et celle de la catégorisation *en*

difficultés scolaires. L'éventuelle interaction entre ces variables sera également étudiée.

III.2.1. Les dossiers d'élèves : quatre possibilités par croisement des variables handicap et difficultés

Le dossier fictif de l'élève présente un score obtenu aux évaluations nationales de fin de cycle 3 – en fin de CM2. Les résultats sont volontairement estimés autour de la moyenne nationale de 2010, et les notes sont décomposées en sous domaines. Ainsi, pour la note de 36/40 en Français et de 24/40 en mathématiques, le sujet a pu lire les renseignements suivants :

<i>Lire</i>	7/15
<i>Ecrire</i>	4/10
<i>Vocabulaire</i>	7/10
<i>Grammaire</i>	12/15
<i>Orthographe</i>	6/10

<i>Nombres</i>	10/14
<i>Calculs</i>	5/9
<i>Géométrie</i>	2/5
<i>Mesures</i>	4/8
<i>Gestion de données</i>	3/4

Quatre dossiers différents ont été présentés aux étudiants, sans qu'ils ne le sachent. La première page, qui contient les informations relatives aux évaluations nationales de CM2 est identique pour chacun des quatre dossiers.

Cependant, la deuxième page du corpus proposé présente les *Informations générales* (cf. annexes 2, 3, 4, 5) relatives à l'élève présenté. Celle-ci comporte plusieurs catégories, dont *le nom*, volontairement caché, *le prénom*, Clément, sont identiques pour chaque dossier afin de ne pas induire de différence de traitement en fonction du sexe ou de la consonance du prénom. La composition indicative de *la fratrie* est proposée (1 sœur scolarisée au collège, en 5^{ème}), la situation des *parents* (mariés), l'existence de *difficultés familiales particulières* (non) sont également des catégories de renseignements communes pour tous les dossiers. En revanche, les deux catégories qui suivent sont différentes en fonction des dossiers et correspondent aux deux variables de notre étude : l'existence d'un *handicap* et d'un *Projet Personnalisé de Scolarisation*, et la *demande de suivi au Réseau d'Aides aux Elèves en Difficulté (RASED)*.

A la suite de la présentation d'un des cas possibles, un bilan de l'élève est proposé. Celui-ci est présenté comme rédigé par le professeur de Clément et est identique pour

chacune des quatre configurations possibles :

« Clément est scolarisé en CM2. Le début d'année a été en dents de scie. Il participe cependant de plus en plus, ce qui permet de constater qu'il a de bonnes connaissances dans certains domaines. Je l'encourage à rester sur cette voie qui ne peut que lui être profitable.

Clément est un élève souriant et agréable. Son comportement en classe est satisfaisant et la relation avec le maître est de qualité. Il est motivé et est relativement persévérant face aux tâches scolaires. Le travail fourni paraît correct, il doit maintenant prendre confiance en lui. Par ailleurs, c'est un élève qui se montre curieux. Il ne doit cependant pas hésiter à poser des questions ou demander de l'aide.

Il manque parfois d'attention et de concentration dans certaines disciplines. Il doit essayer de rester concentré même dans les disciplines qui lui plaisent moins. Du point de vue de son insertion dans le groupe classe, Clément tire profit de la classe et entretient de bonnes relations avec ses camarades. »

Même si ce bilan se veut volontairement neutre de façon être compris et interprété personnellement par les étudiants questionnés en rapport à la situation de l'élève présenté, les termes utilisés pour décrire l'élève (*Handicap moteur (déplacement en fauteuil roulant)*, *Pas de déficience intellectuelle associée au handicap moteur, réussite scolaire, difficultés scolaires*) ont été choisis de façon à générer chez l'étudiant la catégorisation précise du seul élève dont il a eu connaissance.

Ainsi l'étude des résultats portant sur les quatre élèves possibles présentés dans le tableau suivant permettra d'analyser précisément l'influence de chacune des variables sans parasitage.

	<i>Absence de Handicap</i>	<i>Handicap</i>
<i>Réussite scolaire</i>	Elève sans handicap en réussite scolaire	Elève en situation de handicap et en réussite scolaire
<i>Difficultés scolaires et demande de suivi au RASED</i>	Elève sans handicap et avec des difficultés scolaires	Elève en situation de handicap et présentant des difficultés scolaires

III.2.2. Questionnaire d'internalité

L'exercice proposé à l'échantillon d'étudiants est un questionnaire d'internalité scolaire mis en place par Dompnier et *al.* (2006) réduit, par les auteurs, en 2007 (cf annexe 6). Ce dernier est constitué de douze questions présentant chacune quatre réponses possibles : deux d'entre elles font référence à une attribution de cause interne (de type *c'est ma faute*), les deux autres évoquant une attribution externe.

Le questionnaire est présenté dans les annexes (annexe 6) et ne diffère pas selon les élèves présentés. La consigne donnée était alors : « *Dans la partie qui suit, nous vous demandons de vous mettre dans la « peau » de Clément et de répondre ce que vous pensez qu'il a répondu.* ».

Les sujets ont alors eu à cocher pour chacune des 12 questions, l'item de leur choix, comme présenté dans l'exemple ci-dessous :

9) Lorsqu'en classe, ils discutent avec leur voisin :

- certains élèves disent « c'est parce qu'il n'arrête pas de parler »
- d'autres disent « c'est parce que je voulais lui dire quelque chose d'important »
- d'autres disent « c'est parce que j'aime bien discuter avec mes copains »
- d'autres disent « c'est parce que c'est impossible de rester toute une journée sans parler à ses copains »

L'exploitation des résultats de ce questionnaire est expliquée dans la partie III.5.1.

III.2.3. Liste des adjectifs utilisés pour décrire les élèves

Suite à ce questionnaire d'internalité, une liste de 28 adjectifs représentatifs de caractéristiques du champ scolaire est proposée aux étudiants sollicités. La consigne est alors de caractériser personnellement l'élève, en cochant dans la liste de caractéristiques jointes, celles qui, pour eux, seraient susceptibles de le représenter (cf. annexe 7). Les 28 termes font partie d'un ensemble plus vaste que l'on retrouve dans l'étude de Le Barbenchon et *al.* (2005). Les termes retenus sont les suivants :

Agréable, agressif, appliqué, arrogant, cultivé, déterminé, drôle, égocentrique, envahissant, faible, gentil, immature, inattentif, insolent, intelligent, lent, meneur, paresseux, passif, performant, populaire, sérieux, souriant, spontané, studieux, sûr de lui, volontaire, ingénieux.

Les traits ainsi utilisés ont à voir avec les capacités cognitives, le comportement, la motivation, l'investissement et les compétences sociales de l'élève. L'analyse statistique des différentes réponses en fonction des variables *handicap* et *difficultés scolaires* permettrait de mieux caractériser la représentation que peut avoir un enseignant d'un élève en fonction de la catégorisation qu'il en fait.

Ces adjectifs seront classés, dans un premier temps en fonction de leur connotation positive (exemple : agréable est un terme positif pour décrire l'élève) ou négative (agressif est un terme négatif pour décrire l'élève), puis seront classés en deux catégories, comme nous l'avons vu : les adjectifs renvoyant à l'utilité sociale, puis les adjectifs renvoyant à la désirabilité sociale.

III.3. Participants

Pour répondre au questionnaire proposé, quatre-vingt-un étudiants de première année de Master en *Sciences et Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation* dans l'IUFM de Villeneuve d'Ascq ont été sollicités. Tous ont accepté de répondre, soit soixante-dix-sept femmes et quatre hommes, âgés de 20 à 35 ans. La moyenne d'âge des participants est de 22,7 ans (deux personnes n'ayant pas indiqué le leur). Ces étudiants ont participé bénévolement et sur la base du volontariat.

III.4. Conditions de passation

La réponse aux questionnaires par les étudiants a eu lieu en début de cours inclus dans leur formation, avec l'accord du formateur en charge du groupe au moment de mon passage. Cette passation s'est faite en six fois afin d'atteindre le nombre souhaité de participants et s'est étalée de décembre 2011 (pour le premier groupe d'étudiants, N = 7) à février 2012.

Chaque groupe d'étudiants était informé qu'il s'agissait d'une participation bénévole et qu'ils n'étaient aucunement dans l'obligation de participer.

L'expérimentateur a, par la suite, expliqué qu'une étude [fictive] démontrait que les professeurs des écoles en poste étaient en mesure de répondre à un questionnaire de la même façon que les élèves de sa classe. Afin de s'assurer que chaque étudiant ait compris, une explication plus poussée a pu être donnée : dans l'étude évoquée, les élèves auraient répondu à un questionnaire, puis on aurait demandé à l'enseignant-e de répondre à ce

même questionnaire. Les résultats auraient avéré que les réponses n'avaient pas été significativement différentes.

L'objet de l'étude tel qu'il était présenté était alors de savoir si de futurs enseignants, encore étudiants, étaient déjà en mesure de répondre à un questionnaire comme un élève l'aurait fait. Pour cela, le dossier d'élève leur était brièvement présenté. A aucun moment de l'expérimentation les étudiants n'ont été informés qu'il existait plusieurs cas dans ces dossiers. Un temps de lecture individuelle a été laissé à chacun des étudiants, avec la demande explicite de ne plus communiquer avant la fin de l'expérimentation.

Lorsqu'un étudiant avait pris connaissance de l'intégralité des informations contenues dans son dossier, l'expérimentateur reprenait celui-ci, regardant duquel il s'agissait (quelles variables positives/négatives) puis donnait un questionnaire portant une marque caractéristique, de manière à récupérer quatre paquets de questionnaires facilement reconnaissables. Le temps de passation a duré en moyenne une quinzaine de minutes pour tous les groupes.

Lorsque tous les questionnaires étaient remplis, l'expérimentateur annonçait l'objectif réel de l'étude.

Les demandes de quelques étudiants désirant prendre connaissance des résultats ont été prises en compte.

III.5. Traitements statistiques

L'analyse des résultats a été réalisée à partir du logiciel de traitement *Statistica* (STATSOFT).

III.5.1. Traitement qualitatif : score d'internalité

En ce qui concerne le premier traitement statistique, correspondant aux scores d'internalité attribués en fonction des conditions présentées dans les dossiers, les données ont été relevées comme suit : chacune des 12 questions a été analysée en fonction de la réponse donnée. Chaque question proposait quatre items parmi lesquels les sujets ne devaient en choisir qu'un seul. Dompnier (2006) propose alors d'affecter une double analyse à chacun des items : la première dimension est la valeur d'internalité vs la valeur d'externalité. La deuxième dimension est le caractère « stable » vs le caractère « instable » de sorte à obtenir, pour chaque question :

- Un item correspondant à interne stable ; « c'est parce que je suis quelqu'un de fort

aux jeux »,

- Un item correspondant à interne instable : « c'est parce que j'ai fait beaucoup d'efforts pour gagner »,
- Un item correspondant à externe stable : « c'est parce que les jeux à l'école sont toujours faciles »,
- Un item correspondant à externe instable : « c'est parce que la chance était de mon côté ce jour-là ».

La dimension de la stabilité évoquée par Dompnier dans ses études correspond à la stabilité et à la persistance du caractère dans le temps. Ainsi, on remarque que les items correspondant à « *stables* » intègrent la notion de continuité temporelle, d'habitude, au contraire des items correspondant à « *instables* » qui sont, eux, des réponses s'inscrivant ponctuellement. La recherche n'ayant pas pour objectif de traiter de la stabilité ou non des réponses données par une catégorie d'élèves, nous avons abandonné cette dimension, et n'avons gardé que l'analyse « interne » vs « externe » en regroupant *internes stables et internes instables* sous la catégorie « interne » et *externes stables et externes instables* sous la catégorie « externe ».

L'ensemble des données a été traité par ANOVA factorielle à deux variables indépendantes : Var1 = HANDICAP (oui *ou* non) et Var2 = DIFFICULTES (oui *ou* non) en facteur intersujet.

III.5.2. Traitement des réponses pour déterminer les perceptions de la valeur sociale

Les étudiants sondés ont coché une case parmi les cinq proposées. Les cinq cases se voient affecter une note de 0 à 4 de manière à ce que 0 = *ne décrit pas du tout*, et 4 = *décrit totalement*. Pour chaque candidat, la note est relevée pour chacun des 28 termes.

Exemple :

	Déterminé	Meneur	Populaire	Sûr de lui	Faible	...
Sujet 1	3	0	2	1	1	
Sujet 2	3	1	1	0	0	
Sujet 3	3	0	0	1	1	
...						

Suite au relevé de ces données, une moyenne peut être affectée pour chacun des quatre groupes, en fonction du croisement des variables, toujours pour chacun des termes.

Par exemple, nous pouvons calculer le score moyen attribué à l'élève présenté en situation

de handicap et en difficultés scolaires pour le trait *déterminé*.

Ainsi, il est possible de voir si l'appartenance à une catégorie (*handicapé* ou *en difficultés*) a une influence sur le jugement de l'élève en se concentrant sur un seul trait. L'analyse en croisant ces deux variables pour un même trait est également possible.

Comme nous l'avons signalé auparavant, une étude plus poussée de ces résultats consiste à les classer en termes connotés positivement et négativement, et en fonction de la référence à une des deux composantes de la valeur sociale : utilité ou désirabilité sociale.

Ainsi, il est possible d'exploiter ces résultats à différents niveaux :

- l'utilisation de termes positifs et de termes négatifs varie-t-elle en fonction de la catégorisation ? (les élèves présentés comme en situation de handicap ou en difficultés sont-ils décrits plus ou moins positivement/négativement ?)
- l'utilisation de termes relevant d'une des composantes de la valeur sociale varie-t-elle significativement en fonction de l'appartenance à une catégorie ? (les élèves présentés comme handicapés ou en difficultés sont-ils jugés comme plus ou moins désirables/utiles socialement ?)
- le croisement des deux variables *handicap* et *difficultés* donne-t-il des résultats significativement différents pour les termes positifs ou négatifs, et pour la valeur sociale ?
- l'utilisation des seuls termes positifs ou des seuls termes négatifs donne-t-elle des résultats différents pour la valeur sociale, en fonction du handicap ou non, des difficultés ou non et de *handicap*difficultés* ?

IV. Résultats

IV.1. Analyse du score d'internalité attribué

effet	SC	dl	MC	F
handicap	1,5868	1	1,5868	1,696
difficultés	0,4012	1	0,4012	0,429
handicap*difficultés	3,8097	1	3,8097	4,071
erreur	72,0548	77	0,9358	

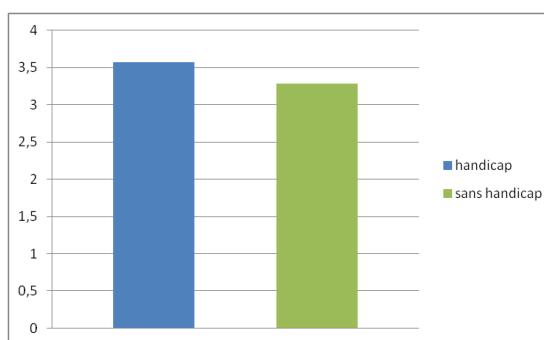
Tableau des résultats de l'ANOVA score d'internalité, var : handicap, difficultés

Nous avons réalisé l'ANOVA sur le score d'internalité attribué. Contrairement à notre hypothèse, la cible « en situation de handicap » n'est pas jugée plus interne que la cible « sans handicap » ($F(1,77) < 1$, NS).

- Il n'y a pas de différence significative dans le score d'internalité entre l'élève présenté comme en situation de handicap et l'élève sans handicap.
- De la même façon, il n'y a pas de différence significative dans le score d'internalité attribué entre un élève présenté comme étant en difficultés scolaires et un élève présenté comme en réussite scolaire.

Pour observer ce phénomène de plus près, nous pouvons observer les moyennes obtenues par les catégories *en situation de handicap vs sans handicap*, et *en difficultés scolaires vs en réussite scolaire*.

Situation	interne moyenne	N
handicap	3,5676695	41
sans handicap	3,2875	40

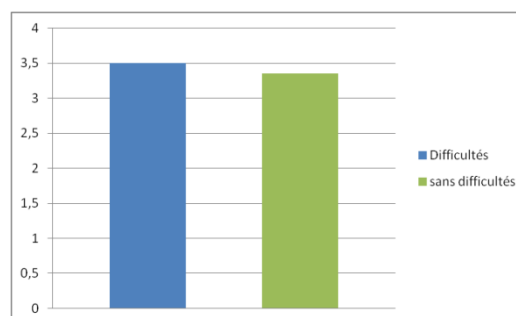


Moyennes des scores d'internalité selon la variable handicap

Score moyen d'internalité attribué en fonction de la variable handicap

Il n'y a pas de différence significative dans l'attribution du score d'internalité entre l'élève présenté comme en situation de handicap et l'élève sans handicap. Contrairement à notre hypothèse, la cible « handicap » n'obtient pas un score d'internalité supérieur à la cible « non handicap ».

Situation	interne moyenne	N
difficultés	3,4980265	41
sans difficultés	3,357143	40



Score moyen d'internalité attribué en fonction de la variable difficultés

Moyennes des scores d'internalité selon la variable difficultés

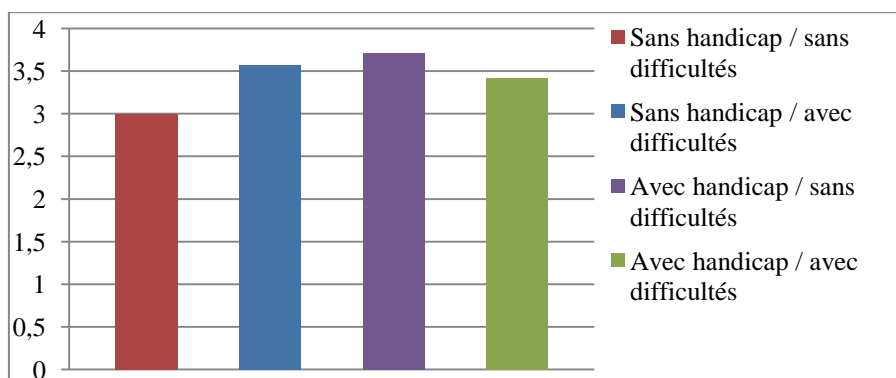
Il n'y a pas non plus de différence significative dans le score d'internalité attribué entre un élève présenté comme étant en difficultés scolaires et un élève présenté comme en réussite scolaire.

Interprétation : l'appartenance d'un élève à la seule catégorie *handicap* ne semble pas être à l'origine d'une différence de traitement dans l'idée que se font les futurs enseignants des explications causales de l'élève. Comme nous l'avons vu dans la partie I.2., cela signifie que la situation de handicap ne changerait pas significativement la perception que les enseignants ont de l'élève : l'élève en simple situation de handicap ne serait donc ni valorisé ni dévalorisé scolairement.

Le même constat s'applique pour la connaissance des difficultés scolaires. L'appartenance à la catégorie *élève en difficultés* ne semble pas influencer la représentation que l'enseignant se fait de l'élève, en terme d'attribution d'explications causales. Un élève en difficultés scolaires ne se verrait donc ni valorisé, ni dévalorisé par rapport à un élève en réussite scolaire.

Handicap	Difficulté	Interne moyenne	N
non	oui	3,575	20
non	non	3	21
oui	oui	3,421053	19
oui	non	3,714286	21

*Tableau d'interaction : Handicap * difficultés Moyenne des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 4,0712, p=0,04710$*



Score moyen d'internalité attribué en fonction de la situation des élèves

En revanche, les résultats indiquent qu'il existe un effet d'interaction entre la variable *difficultés* et la variable *handicap* ($F(1,77) = 4,07$; $p = 0,047$).

L'interaction entre les deux variables peut être analysée plus finement par l'analyse des résultats de contrastes, en croisant les scores d'internalité moyens pour les quatre catégories, comme suit :

- Elève en situation de handicap et en réussite scolaire,
- Elève en situation de handicap et en difficultés scolaires,
- Elève sans handicap et en réussite scolaire,
- Elève sans handicap et en difficultés scolaires.

handicap	difficulté	{1} 3,5750	{2} 3	{3} 3,4211	{4} 3,7143
non	oui		0,060851	0,620774	0,64621
non	non	0,060851		0,173213	0,019164
oui	oui	0,620774	0,173213		0,341373
oui	non	0,64621	0,019164	0,341373	

Test LSD, Contrastes pour l'interaction, Probabilités pour les tests Post-hoc MC Inter = 0.93578, dl = 77

Nous pouvons donc comparer les conditions deux à deux :

Condition avec difficultés fixe : lorsque les élèves appartiennent à la catégorie *en difficultés*, le score d'internalité est plus important quand l'élève n'est pas présenté avec un handicap que quand l'élève est présenté comme porteur de handicap ($3,575 > 3,4211$). Cependant, cette différence n'apparaît pas comme significative ($p = 0,62$),

Condition avec handicap fixe : quand les élèves appartiennent à la catégorie *handicap*, le score d'internalité est plus important si l'élève n'est pas en difficultés que si l'élève est présenté comme *en difficultés* ($3,7143 > 3,4211$). Cependant, cette différence n'apparaît pas comme significative ($p = 0,34$).

Condition sans handicap fixe : quand les élèves sont présentés comme non porteurs de handicap, la différence de score d'internalité entre l'élève *en difficultés* et l'élève *sans difficultés* tend à être significative en faveur du premier ($3,575 > 3$ et $p = 0,061$).

Condition sans difficultés fixe : quand les élèves sont présentés comme sans difficultés, la différence de score d'internalité entre l'élève présenté en situation de handicap et l'élève sans handicap est significative en faveur du premier ($3,71 > 3$ et $p = 0,019$).

Autrement dit, quand l'élève est décrit comme en difficultés, il n'y a pas de différence significative due à la catégorie *handicap* ($p = 0,62$, non significatif). Par contre

quand l'élève n'éprouve pas de difficultés scolaires, la cible *handicap* est jugée comme étant plus interne que la cible *sans handicap*. ($p = 0,019$).

De cette expérience, nous pouvons conclure que l'appartenance simultanée aux deux catégories *en difficultés* et *en handicap* ne modifie pas le jugement des PE, mais la seule appartenance à la catégorie *handicap* quand l'élève est présenté comme étant en réussite scolaire influe sur la perception des enseignants : l'élève handicapé est alors valorisé.

A ce moment, nous pouvons nous demander quelle est la nature de cette modification de la perception. *En quoi un élève sans difficultés est mieux perçu s'il est en situation de handicap que s'il ne l'est pas ?*

N.B. : il semble que si l'élève ne présente pas de handicap, une tendance apparaît due à la simple catégorisation *élève en difficultés*. Cette tendance sera exploitée dans la partie discussion.

IV.2. Résultats du choix des adjectifs retenus pour décrire un élève

Les quatre-vingt-un sujets interrogés ont décrit l'élève fictif présenté dans leur dossier en indiquant pour chacun des 28 termes s'ils estimaient que le trait concerné décrivait plus ou moins bien l'enfant (de « ne décrit pas du tout cet enfant » à « décrit tout à fait cet enfant »).

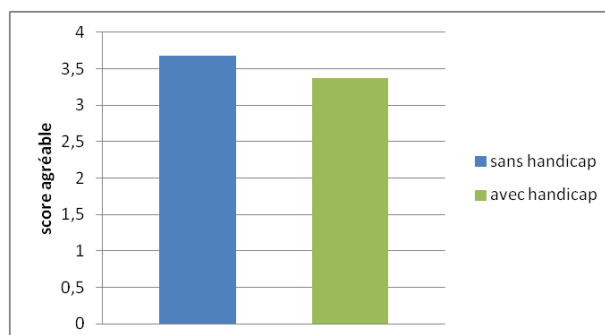
L'analyse des résultats a été faite par traitement des moyennes de chaque catégorie, et par comparaison des scores moyens dans un premier temps pour la variable *handicap*, dans un second temps pour la variable *difficultés*, puis en croisant les deux variables *handicap*difficultés*.

IV.2.1. Résultats en fonction de la variable « handicap »

IV.2.1.1. Scores moyens pour le terme agréable en fonction de la variable Handicap

handicap	agréable moyen	N
non	3,68	41
oui	3,37	40

$$F(1,77) = 3,2068 ; p = 0,07726$$

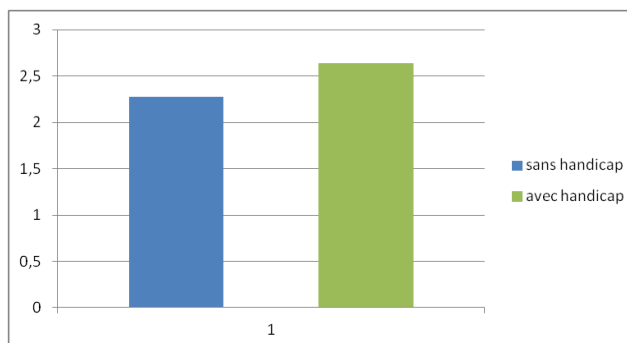


L'analyse des résultats pour le terme *agréable* en fonction de l'absence/présence de handicap nous indique qu'il existe une tendance et nous permet de constater que l'élève présenté comme **en situation de handicap** tend à être jugé comme **moins agréable** que l'élève présenté comme valide ($F(1,77) = 3,21 ; p = 0,077$).

IV.2.1.2. Scores moyens pour le terme studieux en fonction de la variable Handicap

handicap	moyenne studieux	N
non	2,275	41
oui	2,639098	40

$$F(1,77) = 3,2166 ; p = 0,07682$$

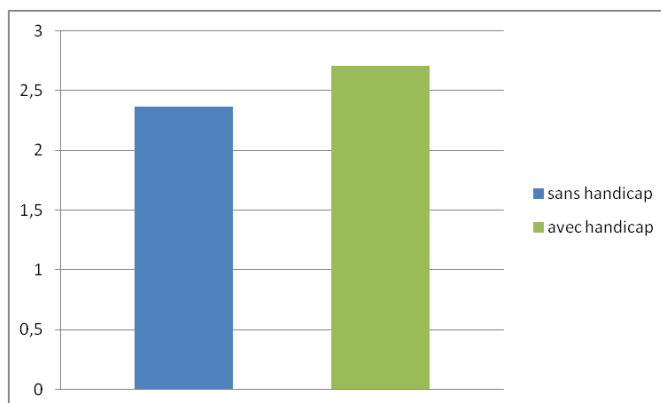


L'analyse des résultats pour le terme *studieux* en fonction de l'absence/présence de handicap nous indique qu'il existe une tendance et nous permet de constater que l'élève présenté comme **en situation de handicap** tend à être jugé comme **plus studieux** que l'élève présenté comme valide ($F(1,77) = 3,21 ; p = 0,077$).

IV.2.1.3. Scores moyens pour le terme appliqué en fonction de la variable Handicap

handicap	moyenne appliqué	N
non	2,364286	41
oui	2,704261	40

$$F(1,77) = 4,5602 ; p = 0,03590$$

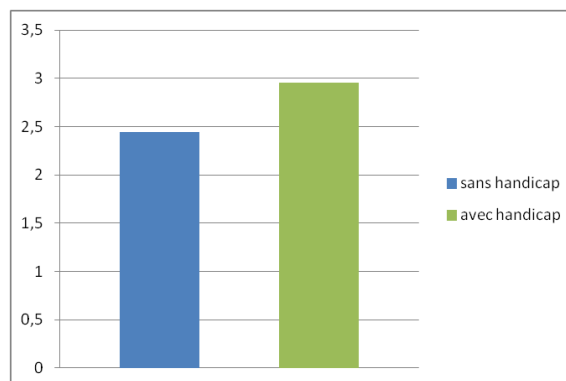


L'analyse des résultats pour le terme *appliqué* en fonction de l'absence/présence de handicap nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **en situation de handicap** est jugé comme **plus appliqué** que l'élève présenté comme valide ($F(1,77) = 4,56 ; p = 0,036$).

IV.2.1.4. Scores moyens pour le terme déterminé en fonction de la variable Handicap

handicap	déterminé moyenne	N
non	2,440476	41
oui	2,952381	40

$$F(1,77) = 7,3150 ; p = 0,00841$$



L'analyse des résultats pour le terme *déterminé* en fonction de l'absence/présence de handicap nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **en situation de handicap** est jugé comme **plus déterminé** que l'élève présenté comme valide ($F(1,77) = 7,32 ; p = 0,008$).

IV.2.1.5. Analyse des résultats et interprétation

L'analyse des résultats en fonction de la seule variable handicap permet d'observer une différence de traitement quant à l'attribution des caractéristiques des élèves. Les traits présentés ci-dessus ne sont que quelques exemples polarisés – l'étude des 28 adjectifs choisis ne présentant pas d'intérêt réel, puisqu'ils seront regroupés par la suite. Il apparaît alors qu'un élève présenté comme en situation de handicap :

- tend à être jugé comme moins agréable,
- tend à être jugé comme étant plus studieux,
- est jugé comme étant plus appliqué,
- est jugé comme étant plus déterminé,

qu'un élève présenté comme sans handicap.

L'appartenance à la catégorie *handicap* modifie donc la perception du professeur des écoles dans le jugement d'un élève, du moins pour les caractères d'agréabilité, de détermination ainsi que pour le fait d'être studieux et appliqué.

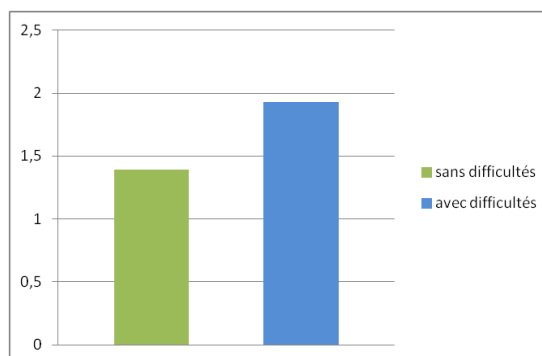
Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que l'élève présenté en situation de handicap semble valorisé pour les traits se rapportant à son travail scolaire, mais dévalorisé pour les comportements sociaux (agréabilité). Nous analyserons donc ces catégories dans la partie IV.3.

IV.2.2. Résultats en fonction de la variable « difficultés »

IV.2.2.1. Scores moyens pour le terme *lent* en fonction de la variable *difficultés*

difficulté	moyenne lent	N
oui	1,928571	40
non	1,390476	41

$$F(1,77) = 5,9051 ; p = 0,01743$$



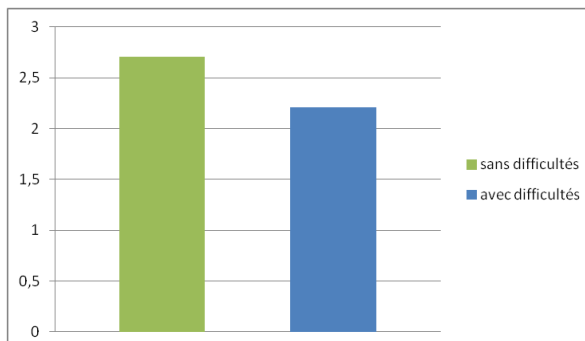
L'analyse des résultats pour le terme *lent* en fonction de la seule variable *difficultés* nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **sans difficultés** est jugé comme **moins lent** que l'élève présenté comme

en difficulté scolaire ($F(1,77) = 5,91 ; p = 0,017$).

IV.2.2.2. Scores moyens pour le terme *studieux* en fonction de la variable *difficultés*

difficultés	moyenne <i>studieux</i>	N
oui	2,210526	40
non	2,703571	41

$$F(1,77) = 5,8983 ; p = 0,01749$$

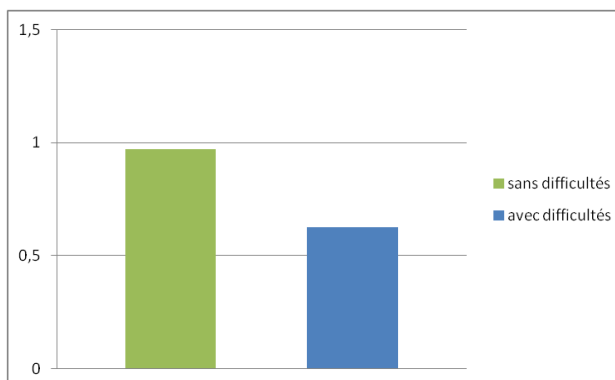


L'analyse des résultats pour le terme *studieux* en fonction de la seule variable *difficultés* nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **sans difficultés** est jugé comme **plus studieux** que l'élève présenté comme en difficulté scolaire ($F(1,77) = 5,90 ; p = 0,017$).

IV.2.2.3. Scores moyens pour le terme *sûr de lui* en fonction de la variable *difficultés*

difficultés	moyenne <i>sûr de lui</i>	N
oui	0,625313	40
non	0,971429	41

$$F(1,77) = 3,2631 ; p = 0,07476$$

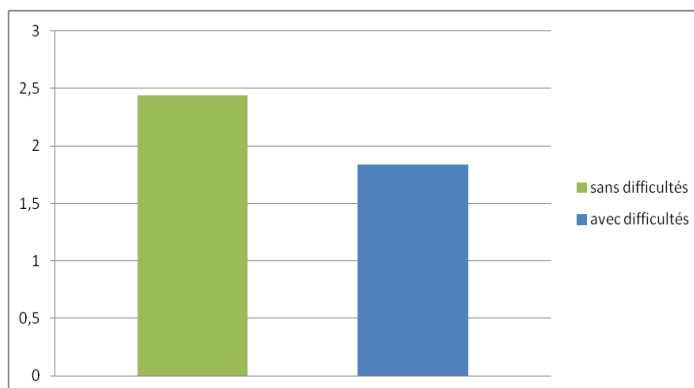


L'analyse des résultats pour le terme *sûr de lui* en fonction de la seule variable *difficultés* nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **sans difficultés** est jugé comme **plus sûr de lui** que l'élève présenté comme en difficulté scolaire ($F(1,77) = 3,26 ; p = 0,075$).

IV.2.2.4. Scores moyens pour le terme *performant* en fonction de la variable *difficultés*

difficultés	moyenne performant	N
oui	1,83584	40
non	2,439286	41

$$F(1,77) = 9,1434 ; p = 0,00339$$

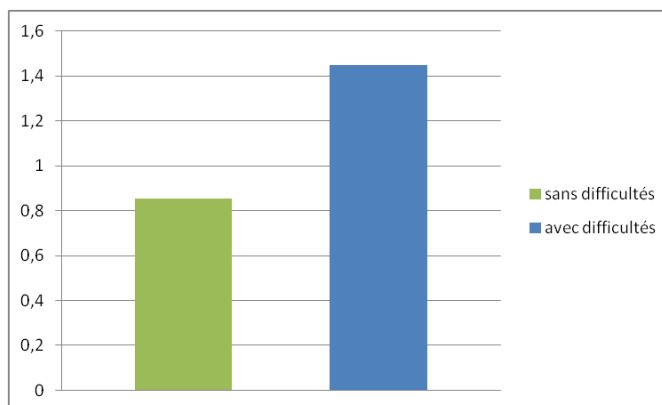


L'analyse des résultats pour le terme *performant* en fonction de la seule variable *difficultés* nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **sans difficultés** est jugé comme **plus performant** que l'élève présenté comme en difficulté scolaire ($F(1,77) = 9,14 ; p = 0.003$).

IV.2.2.5. Scores moyens pour le terme *faible* en fonction de la variable *difficultés*

difficultés	moyenne faible	N
oui	1,448622	40
non	0,852381	41

$$F(1,77) = 5,9579 ; p = 0,01695$$



L'analyse des résultats pour le terme *faible* en fonction de la seule variable *difficultés* nous indique qu'il existe une différence significative et nous permet de constater que l'élève présenté comme **sans difficultés** est jugé comme **moins faible** que l'élève présenté comme en difficulté scolaire ($F(1,77) = 5,96 ; p = 0,017$).

IV.2.2.6. Analyse des résultats et interprétation

Les résultats en fonction de la variable *difficultés* présentés précédemment nous permettent de conclure les faits suivants :

- les élèves présentés comme en difficultés scolaires sont jugés plus lents,
 - les élèves présentés comme en difficultés scolaires sont jugés moins studieux,
 - les élèves présentés comme en difficultés scolaires sont jugés moins sûrs d'eux,
 - les élèves présentés comme en difficultés scolaires sont jugés moins performants,
 - les élèves présentés comme en difficultés scolaires sont jugés plus faibles,
- que les élèves présentés comme n'éprouvant pas de difficultés en classe.

Ici, les résultats confirment globalement des hypothèses intuitives qui sont les suivantes :

- on estime qu'un élève appartenant à la catégorie *en difficultés* est plus lent qu'un élève qui réussit à l'école,
- on estime qu'un élève appartenant à la catégorie *en difficultés* est moins studieux qu'un élève qui réussit,
- on estime qu'un élève appartenant à la catégorie *en difficultés* est moins sûr de lui qu'un élève qui réussit scolairement,
- on estime qu'un élève appartenant à la catégorie *en difficultés* est moins performant qu'un élève qui réussit.

Les résultats présentés montrent clairement que l'association d'un élève à la catégorie *en difficultés* affecte le jugement des futurs enseignants sondés, de façon plus négative.

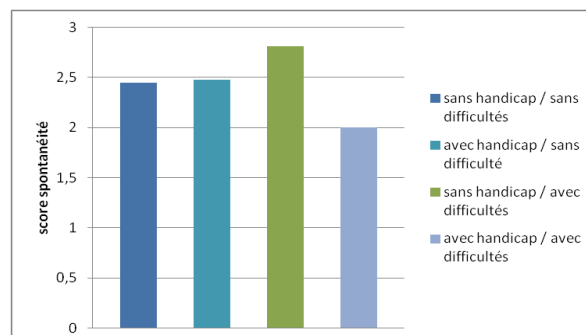
Certains de ces résultats ont été par ailleurs démontrés, notamment pour l'estime de soi qui décroît lorsqu'un élève éprouve des difficultés en classe. Deci et Ryan parlent, eux, d'autoperception, composante de la motivation intrinsèque de l'élève. Ces résultats feront l'objet d'une analyse plus fine dans la partie *Discussion*.

IV.2.3. Résultats de l'interaction des variables handicap*difficultés

Résultats de l'interaction handicap*difficultés pour le trait « spontané »

handicap	difficulté	moyenne spontané	N
non	oui	2,809524	21
non	non	2,45	20
oui	oui	2	19
oui	non	2,47619	21

$F(1,77) = 3,2578 ; p = 0,07499$



L'interaction entre la variable *difficultés* et la variable *handicap* tend à être significative sur le trait *spontané* ($F(1,77) = 3,26 ; p = 0,075$).

L'analyse des résultats portés dans le tableau de contrastes ci-dessous nous permet de dire que quand les élèves n'éprouvent pas de difficultés, les cibles *handicap* et *sans handicap* ne sont pas jugées comme étant significativement différentes sur la spontanéité (2,48 et 2,45 avec $p = 0,94$). A l'inverse quand les cibles sont présentées comme étant en difficultés, on remarque une différence significative entre l'élève présenté comme porteur de handicap (2,00) et l'élève présenté sans handicap (2,81) en faveur du second ($2,81 > 2$ et $p = 0,016$). Il n'existe pas d'autre différence significative de traitement permettant d'expliquer l'interaction.

handicap	difficultés	{1} 2,8095	{2} 2,4500	{3} 2	{4} 2,4762
non	oui		0,27239	0,01629	0,302662
non	non	0,27239		0,181138	0,936023
oui	oui	0,01629	0,181138		0,152549
oui	non	0,302662	0,936023	0,152549	

Tests LSD ; variable « spontané » ; probabilités pour les test post-hoc ;
erreur : MC inter = 1,0835 ; erreur : MC inter = 1,0835 dl = 77

Interprétation : pour le trait « spontané », quand les élèves **n'appartiennent pas à la catégorie élèves en difficultés**, qu'il soit ou non en situation de handicap, **un élève n'est pas jugé différemment**. Ici, il n'est pas jugé plus ou moins spontané en fonction de son handicap.

En revanche, si l'élève **appartient à la catégorie élèves en difficultés** le jugement du

professeur des écoles est différent selon la présence/absence d'un handicap. Pour ces élèves, le jugement du maître est plus négatif lorsque l'élève est catégorisé comme *élève handicapé*.

La double appartenance aux catégories *difficultés scolaires* et *élève handicapé* fait que le jugement du maître change négativement.

Les analyses des résultats de cette étude nous permettent de dire :

- globalement, **la seule catégorie handicap modifie la perception** des professeurs des écoles, les élèves présentés avec un handicap semblent jugés plus studieux, appliqués et déterminés mais moins agréables,
- globalement **la seule variable difficultés modifie la perception** des professeurs des écoles, les élèves présentés comme suivis par le RASED apparaissent logiquement plus lents, plus faibles, moins performants, moins sûrs d'eux-mêmes et moins studieux,
- il existe un effet d'interaction entre les deux variables pour le caractère de la spontanéité, **l'appartenance à la catégorie handicap modifie négativement le jugement de l'enseignant seulement quand l'élève est en difficultés scolaires**. L'élève handicapé est alors présenté comme moins spontané.

IV.3. Résultats du traitement des adjectifs en fonction de leur connotation et en fonction des catégories « utilité » et « désirabilité » sociales

Comme nous l'avons signalé auparavant, afin de traiter plus efficacement les données relevées pour les 28 adjectifs choisis, nous proposons d'étudier les effets des deux variables en regroupant les termes en fonction de leur relation à l'*utilité sociale* et de la *désirabilité sociale*. De plus certains termes apparaissent comme connotés négativement et d'autres comme étant connotés positivement.

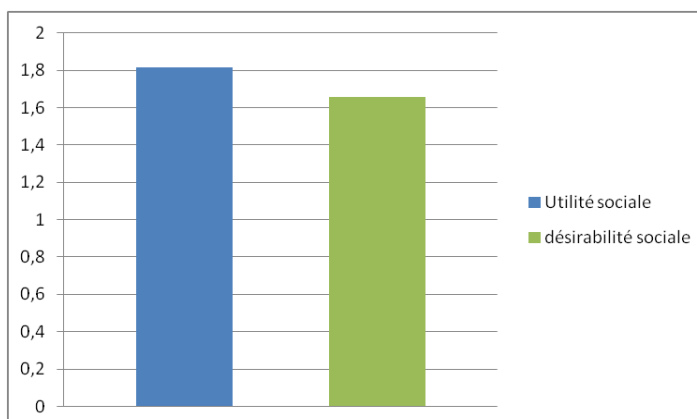
Les termes positifs sont les suivants : *agréable, appliqué, cultivé, déterminé, drôle, gentil, intelligent, meneur, performant, populaire, sérieux, souriant, spontané, studieux, sûr de lui, volontaire, ingénieux*.

Les termes négatifs sont les suivants : *agressif, arrogant, égocentrique, envahissant, faible, immature, inattentif, insolent, lent, paresseux, passif*.

IV.3.1. Utilité sociale et désirabilité sociale

USDS	moyenne	N
US	1,816881	81
DS	1,657883	81

$F(1,77) = 15,341 ; p = 0,0019$



Il existe une différence significative entre l'utilisation des termes relevant de l'« utilité sociale » et des termes relevant de la « désirabilité sociale » pour décrire les élèves, peu importe leur appartenance à une catégorie ou à une autre ($F(1,77) = 15,341 ; p = 0,0019$).

Quelle que soit la cible, les termes d'utilité sociale obtiennent un score plus élevé (moyenne = 1,82) que les termes relevant de la désirabilité sociale (moyenne = 1,66).

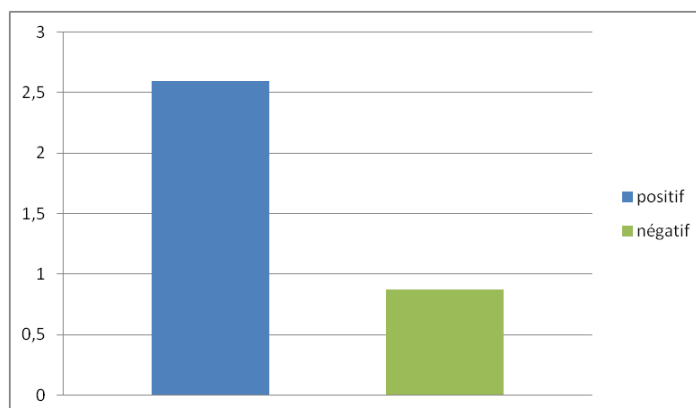
Cependant, on ne peut dire si l'utilité ou la désirabilité est plus utilisée pour décrire les élèves puisqu'il existe des termes négatifs et des termes positifs.

Il est intéressant alors de voir si les élèves spécifiquement présentés en situation de handicap sont perçus comme plus utiles ou plus désirables que les élèves présentés sans handicap (la même analyse a été menée avec la variable *difficultés*).

IV.3.2. Termes négatifs et termes positifs

PN	moyenne	N
positif	2,598934	81
négatif	0,875829	81

$F(1,77) = 433,20 ; p = 0,0000$



Il existe une différence significative entre l'utilisation des termes positifs et des termes

négatifs par les futurs enseignants pour décrire les élèves, peu importe les catégories auxquelles appartient l'élève. ($F(1,77) = 433,20$; $p = 0,0000$).

Quelle que soit la cible, les termes sont globalement plus positifs que négatifs : la moyenne des termes positifs est de 2,6 alors que celle des termes négatifs est de 0,88.

Les futurs enseignants sondés jugent donc davantage les élèves présentés avec des termes positifs qu'avec des termes négatifs.

IV.3.3. Analyse des résultats pour les termes positifs

IV.3.3.1. Analyse des résultats de l'ANOVA pour les seuls termes positifs

	SC	DI	MC	F	P
<i>handicap</i>	0,073	1	0,073	0,188	0,665856
<i>difficultés</i>	0,343	1	0,343	0,881	0,350873
<i>handicap*difficultés</i>	0,028	1	0,028	0,071	0,790707
<i>erreur</i>	29,961	77	0,389		
<i>USDS</i>	22,921	1	22,921	147,061	0
<i>USDS*handicap</i>	0,82	1	0,82	6,223	0,01475
<i>USDS*difficultés</i>	80,281	1	0,281	2,134	0,148136
<i>USDS*handicap*difficultés</i>	0,089	1	0,089	0,674	0,414047
<i>erreur</i>	10,14	77	0,132		

ANOVA réalisée pour les termes positifs

Les résultats de l'ANOVA nous montrent que :

- il n'existe pas d'influence de la variable *handicap* sur l'utilisation des termes positifs ($p = 0,67$). La catégorie *handicap* n'a pas d'influence sur la description de l'élève par des termes connotés positivement.

- il n'existe pas d'influence de la variable *difficultés* sur l'utilisation des termes positifs ($p = 0,35$). La catégorie *difficultés* n'a pas d'influence sur la description de l'élève par des termes connotés positivement.

- il n'existe pas d'effet d'interaction entre les variables *handicap* et *difficultés* lors l'utilisation des termes positifs ($p = 0,79$).

Ainsi, les catégorisations *élève handicapé* et *élève en difficultés* ne modifient pas l'utilisation de termes positifs pour décrire les élèves, ceux-ci sont globalement décrits aussi positivement les uns que les autres.

- en revanche, il apparaît que les termes positifs sont utilisés différemment en fonction de la valeur sociale visée

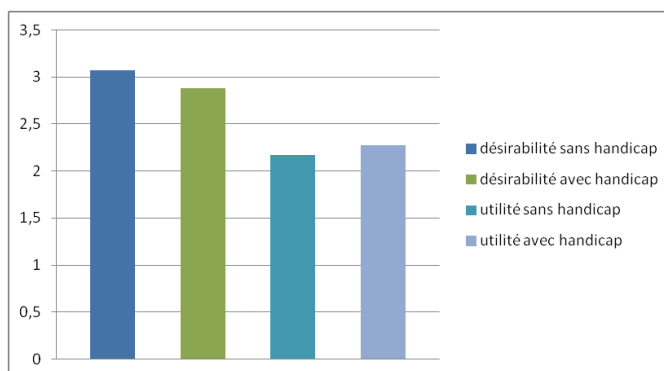
- il existe un effet d'interaction entre les variables *valeur sociale*handicap* ($p = 0,0148$) alors qu'il n'y a pas d'effet d'interaction ni entre les variables *valeur sociale*difficultés* ($p=0,148$) ni entre les variables *valeur sociale*handicap*difficultés* ($p = 0,414$).

IV.3.3.2. Analyse de l'effet d'interaction handicap / valeur sociale

Les résultats du test ANOVA nous montrent qu'il existe un effet d'interaction ($p = 0,01475$). La comparaison de moyennes et l'analyse des contrastes nous permettent d'analyser cet effet d'interaction.

Handicap	pUSDS	moyenne	N
non	pUS	2,17254	41
non	pDS	3,067857	41
oui	pUS	2,272382	40
oui	pDS	2,882957	40

$F(1,77) = 6,2233 ; p = 0,01475$



handicap	pUSDS	{1} 2,1749	{2} 3,0671	{3} 2,2763	{4} 2,8850
non	pUS			0,467088	0
non	pDS	0		0	0,192956
oui	pUS	0,467088		0	0
oui	pDS	0	0,192956	0	

Test LSD : probabilités des tests post-hoc, Erreur : MC Inter ; Intra ; Groupée = 0,26040, dl = 123,76

L'analyse des résultats nous permet de relever les conclusions suivantes :

globalement, il apparaît qu'une personne, peu importe qu'elle soit handicapée ou non, est jugée plus désirable (2,89 et 3,06) qu'elle n'est jugée utile (2,28 et 2,17) ($p=0,000$ à chaque fois). Cependant, il apparaît également que :

en termes d'utilité sociale : l'attribution de termes positifs relatifs à l'utilité sociale ne montre pas de différence significative entre un élève présenté sans handicap (2,28) et un élève présenté comme porteur de handicap (2,17) ($p = 0,47$), et que :

en termes de désirabilité sociale : l'attribution de termes positifs relatifs à la désirabilité

sociale ne montre pas de différence significative entre un élève présenté sans handicap (3,07) et un élève présenté comme porteur de handicap (2,89) ($p = 0,19$).

Il n'existe donc pas d'effet d'interaction entre la valeur sociale et le handicap.

Interprétation : un élève présenté comme porteur de handicap est jugé aussi désirable et aussi utile socialement qu'un élève présenté comme non handicapé. La seule catégorie *handicap* ne modifie pas la valeur sociale qui lui est affectée par le maître.

Globalement, les élèves sont jugés plus désirables qu'utiles et il n'y a pas de différence de traitement significative due au handicap.

Cependant, nous pouvons noter que la différence entre l'utilité sociale et la désirabilité sociale est plus marquée quand l'élève n'est pas présenté comme sans handicap (2,17 et 3,07) que quand il est présenté comme porteur de handicap (2,28 et 2,89).

La seule conclusion est que les termes employés sont plus positifs pour définir la désirabilité que pour définir l'utilité.

N.B. : l'analyse n'a été menée qu'avec les termes positifs (*pUS* et *pDS*), les résultats menés avec les termes négatifs sont simplement complémentaires, puisqu'un terme de la catégorie « utilité sociale » ne peut être que positif ou négatif.

IV.3.4. Analyse des résultats pour les termes négatifs

Ici l'analyse n'est menée qu'avec les termes négatifs (*nUS* et *nDS*). [cf. remarque précédente].

IV.3.4.1. Analyse des résultats de l'ANOVA pour les seuls termes négatifs

	SC	DI	MC	F	P
handicap	0,0813	1	0,0813	0,1623	0,688166
difficultés	1,4721	1	1,4721	2,9381	0,09534
handicap*difficultés	0,1775	1	0,1775	0,3543	0,553412
erreur	38,5784	77	0,501		
USDS	46,3707	1	46,3707	162,5553	0
USDS*handicap	0,5029	1	0,5029	1,763	0,188172
USDS*difficultés	1,34	1	1,34	4,6975	0,033297
USDS*handicap*difficultés	0,3241	1	0,3241	1,136	0,289827
erreur	21,9651	77	0,2853		

ANOVA avec les termes négatifs

Lors de l'analyse des résultats de l'ANOVA pour les termes négatifs on remarque que :

- il n'existe pas d'influence de la variable *handicap* sur l'utilisation des termes négatifs ($p = 0,69$). La catégorie *handicap* n'a pas d'influence sur la description de l'élève par des termes connotés négativement,

- il n'existe pas d'influence de la variable *difficultés* sur l'utilisation des termes négatifs ($p = 0,095$). La catégorie *difficultés* n'a pas d'influence sur la description de l'élève par des termes connotés négativement.

- il n'existe pas d'effet d'interaction entre les variables *handicap* et *difficultés* lors l'utilisation des termes négatifs ($p = 0,55$).

Ainsi, les catégorisations *élève handicapé* et *élève en difficultés* ne modifient pas l'usage de termes négatifs pour décrire les élèves.

- en revanche, on retrouve une différence significative au niveau de l'utilisation des termes de la valeur sociale pour les termes négatifs (cf US et DS vus précédemment) ($p=0,00$).

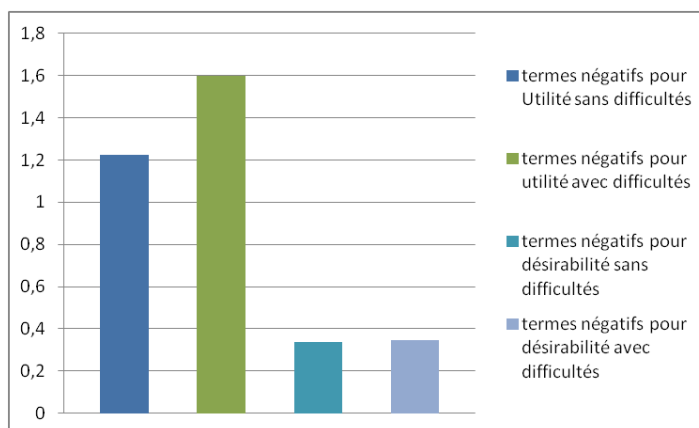
- il existe un effet d'interaction entre les variables *valeur sociale*difficultés* ($p = 0,033$) alors qu'il n'y a pas d'effet d'interaction ni entre les variables *valeur sociale*handicap* ($p=0,188$) ni entre les variables *valeur sociale*handicap*difficultés* ($p = 0,29$). L'appartenance simultanée aux deux catégories n'apporte pas de changements dans la perception en termes de valeur sociale.

IV.3.4.2. Analyse de l'effet d'interaction difficultés / valeur sociale

Les résultats du test ANOVA nous montrent qu'il existe un effet d'interaction ($p = 0,033$). La comparaison de moyennes et l'analyse des contrastes nous permettent d'analyser cet effet d'interaction.

difficultés	nUSDS	moyenne	N
oui	nUS	1,597734	39
oui	nDS	0,344737	39
non	nUS	1,224868	42
non	nDS	0,335979	42

$$F(1,77) = 4,6975 ; p = 0,0330$$



difficultés	nUSDS	{1} 1,5983	{2} 0,34473	{3} 1,2249	{4} 0,33598
oui	nUS			0	0,02017
oui	nDS	0			0,95581
non	nUS	0,02017		0	0
non	nDS	0	0,95581		0

Test LSD : probabilités des tests post-hoc, Erreur : MC Inter ; Intra ; Groupée = 0,39314, dl = 143,22

Globalement, il apparaît qu'une personne, peu importe qu'elle soit en difficultés ou non, se voit attribuer plus de termes négatifs pour qualifier son utilité (1,22 et 1,6) que pour qualifier sa désirabilité (0,34 et 0,34). ($p=0,000$ à chaque fois). Cependant, il apparaît également que :

pour la désirabilité sociale : les résultats du tableau de contrastes ne montrent pas de différence significative pour l'utilisation de termes négatifs relatifs à la désirabilité sociale entre un élève présenté en difficultés (0,34) et un élève sans difficulté (0,34) ($p = 0,956$)

pour l'utilité sociale : en revanche, pour l'utilité sociale, il existe une différence significative due à la catégorie *difficultés scolaires* ($p = 0,020$) : l'utilisation de termes négatifs relatifs à l'utilité sociale est plus importante pour un élève présentant des difficultés (1,60) que pour un élève n'en présentant pas ($p = 1,22$).

Interprétation : la catégorie *difficultés scolaires* ne semble pas influencer le jugement en termes de désirabilité sociale. En d'autres mots, les futurs enseignants trouvent les élèves aussi « désirables socialement » qu'ils soient en difficultés scolaires ou non.

Par contre, la différence significative qui apparaît pour les termes négatifs relatifs à l'utilité sociale nous indique que l'appartenance à la catégorie *difficultés scolaires* entraîne la retenue de davantage de termes connotés négativement.

Globalement, une fois de plus, les élèves sont décrits comme plus désirables qu'utilitaires (termes négatifs retenus) mais il apparaît qu'un élève appartenant à la catégorie *difficultés scolaires* est jugé encore moins utile que s'il n'a pas de difficultés.

V. Discussion

V.1. Retour sur les résultats

V.1.1. Influence de la catégorie handicap

L'analyse des scores d'internalité attribués a montré que la seule association de l'élève à la catégorie *élèves handicapés* ne montre pas de différence de traitement dans l'attribution des explications causales.

L'analyse du jugement émis par les PE en termes d'adjectifs nous permet de voir que l'appartenance présumée à la seule catégorie handicap modifie le jugement des participants : l'élève présenté en situation de handicap tend à apparaître moins agréable, plus studieux, et apparaît comme plus appliqué et plus déterminé, qu'un élève présenté comme sans handicap.

Cependant, en regroupant les adjectifs en termes connotés positivement et connotés négativement, la seule variable *handicap* ne montre pas de différence de traitement dans l'usage global des termes positifs et dans celui des termes négatifs (IV.3.3 et IV.3.4).

Enfin, un élève présenté comme porteur de handicap est jugé aussi désirable et aussi utile socialement qu'un élève présenté comme non handicapé. La seule catégorie *handicap* ne modifie donc pas la valeur sociale affectée par le maître.

Il apparaît ainsi que les termes pour lesquels il existe une différence de traitement sont fortement polarisés et la différence due à ces termes est contrebalancée par l'utilisation qui est faite des autres adjectifs : un élève présenté en situation de handicap n'est perçu ni plus négativement, ni plus positivement et n'est pas vu comme plus ou moins utile et désirable socialement.

V.1.2. Influence de la catégorie difficultés scolaires

L'appartenance à la catégorie *élève en difficultés* ne semble pas influencer la représentation que l'enseignant se fait de l'élève, en terme d'attribution d'explications causales.

En revanche, on a vu que les élèves présentés comme en difficultés scolaires sont jugés plus lents, moins studieux, moins sûrs d'eux, jugés moins performants et plus faibles.

Pourtant il est avéré que la seule catégorie *difficultés* n'a pas d'influence sur la description de l'élève par des termes connotés positivement ou par des termes connotés négativement.

Le recours aux autres adjectifs que ceux cités contrebalancent donc les résultats en termes de positivité ou de négativité du jugement.

Enfin, on remarque que si cette catégorisation ne modifie pas le jugement des PE en termes de désirabilité sociale, elle diminue la valeur accordée par les PE en termes d'utilité sociale. Un élève en difficultés scolaires et donc jugé moins utile que ses pairs.

V.1.3. Interaction des deux catégories handicap et difficultés scolaires

Nous avons vu que les élèves présentés en situation de handicap ne recevaient pas un score d'internalité significativement différent. Cependant, l'information supplémentaire de réussite ou de difficulté scolaire apporte une nuance. Si les élèves sont en difficultés, il n'y a pas de changement du score d'internalité par la connaissance de la situation de handicap. En revanche, pour les élèves qui sont présentés comme n'éprouvant pas de difficulté, les participants ont jugé l'élève présenté en situation de handicap plus interne que le même élève présenté sans handicap.

L'étude relative aux adjectifs retenus pour décrire l'élève présenté montre qu'il n'existe pas de différence de traitement aussi bien pour l'utilisation des termes connotés positivement que pour celle des termes connotés négativement. L'appartenance simultanée aux catégories *handicapé* et *en difficultés* ne semble pas modifier la description des élèves faite par les enseignants. Enfin, il n'y a pas de différence significative dans le jugement en termes d'utilité sociale et de valeur sociale. Autrement dit, le test effectué ne nous permet pas d'affirmer qu'il existe une différence dans la valeur sociale attribuée à un élève quand on prend simultanément en compte les deux catégories *handicap* et *difficultés scolaires*.

V.2. Limites de l'étude

V.2.1. Effectif restreint

L'effectif des étudiants interrogés se limite à 81 personnes. Compte tenu du nombre d'étudiants passant chaque année le CRPE dans l'académie du Nord (plus de 2000 inscrits pour la session 2012), l'effectif apparaît comme relativement faible. Cette étude pourrait gagner en précision en augmentant le nombre d'étudiants sondés.

V.2.2. Statut des participants

Afin de pouvoir sonder une proportion relativement importante de participants, nous avons choisi de centrer notre étude sur les étudiants en IUFM se destinant au métier de Professeur des écoles. Cependant, nous savons que chaque année, seule une fraction de ces étudiants deviendront Professeur des Ecoles, au moins lors de la session 2013 (statistiquement, seuls 7 étudiants entreront dans les fonctions de Professeurs des Ecoles en 2013 dans cet échantillon). De plus, ces étudiants sont en première année de formation et n'ont effectué qu'un ou deux stages en observation en classe. Ils n'ont jamais donc été confrontés, seuls, à la gestion d'une classe et ne connaissent pas particulièrement les élèves auprès de qui ils ont pu intervenir. Nous imaginons donc que pour la majorité de ces étudiants, les connaissances du public émanent d'expériences en accueil de loisir ou pour quelques uns, d'auxiliaires de vie scolaire. Cette étude pourrait donc montrer des résultats significativement différents en étudiant une population de professionnels déjà en postes.

V.2.3. Connaissances des participants

Comme nous l'avons vu, les étudiants sondés sont issus de première année de formation, et, à ce titre, et au vu de la maquette du master SMEEF proposé par l'IUFM Nord, ils n'ont pas encore été sensibilisés à la question du handicap en classe. L'étude des structures spécialisées et de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers se fait lors de la deuxième année d'études. Ainsi, nous partons bien des représentations initiales des étudiants, supposant leur bagage de connaissances sur le sujet relativement faible par rapport à ce qu'il pourra être l'an prochain ou dans plusieurs années. L'étude proposée à ces mêmes étudiants à quelques mois d'intervalles ou proposée à des étudiants de Master 2 pourrait montrer des résultats qui différeraient de manière significative.

V.2.4. Connaissances relatives de l'expérimentateur

Ce travail a été mené lors de ma dernière année d'études supérieures, préparé de paire avec l'admission pour le CRPE. Ainsi, le temps accordé aux recherches didactiques aurait pu être plus important si cette étude avait été le seul travail à mener de front. Il ne fait nul doute qu'une étude plus poussée, notamment sur les concepts de stéréotypie et de catégorisation dans le champ du handicap à l'école aurait pu guider plus efficacement la recherche effectuée. De plus, mes connaissances en psychologie du handicap ne restent que superficielles et celles en statistiques ont nécessité un travail en collaboration avec le

maître de mémoire, Caroline Desombre. Il est évident que face à ce travail, des connaissances en psychologie et en statistiques plus solides auraient pu amener les études et les résultats à un autre niveau.

Même si le travail fourni a été sérieux tout au long de la préparation de ce mémoire, qui doit, au final, rester le travail de recherche d'un étudiant se préparant aux fonctions de Professeur des écoles, un temps plus long pour l'étude ou des possibilités calendaires différentes auraient pu permettre de dynamiser le tout. Nous imaginons que poursuivre cette étude comme il sera détaillé dans la partie suivante permettrait d'affiner les résultats.

VI. Conclusions et perspectives

VI.1. Conclusions de l'étude

Notre hypothèse de départ n'est pas vérifiée. Les tests effectués ne permettent pas de dire que la seule prise en compte du handicap chez un élève, dans le domaine scolaire, est une source de modification du jugement de l'enseignant.

Cependant, on a vu que la prise en compte d'une seconde catégorie très présente à l'école (la difficulté scolaire) permet de montrer une différence de jugement. En effet, il existe une différence de traitement de l'élève handicapé, qui est alors valorisé à l'école, si celui-ci est catégorisé comme étant en réussite scolaire.

La réflexion que l'on peut alors entamer est la suivante :

A mêmes résultats, lorsque ceux-ci permettent de l'estimer en réussite scolaire, un élève présenté en fauteuil roulant est valorisé scolairement par rapport à un élève sans handicap. Nous avons vu que ce même élève était également jugé plus studieux, plus appliqué et plus déterminé qu'un élève non handicapé pour obtenir les mêmes résultats.

Un élève présenté comme handicapé est donc imaginé différemment au niveau de ses traits de personnalité s'il arrive à avoir les mêmes résultats que son camarade : il doit fournir plus d'efforts (studieux et appliqué) et être plus déterminé pour réussir. Cependant, les analyses relatives à la valeur sociale attribuée ne permettent pas de déceler de différence de traitement due à l'annonce d'un handicap chez l'élève, qu'il soit en difficultés ou non.

Nous imaginons qu'il est possible de continuer l'étude en affinant le regroupement des adjectifs par l'utilisation d'autres critères que la désirabilité et l'utilité sociale comme les valeurs sociales, morales, personnelles et de compétences (Rockeach, 1960).

D'un autre côté, bien que ce ne fût pas l'objet de notre hypothèse de départ, nous remarquons l'importance de la catégorisation de l'élève en tant qu'élève *en difficultés* dans le sens où il est significativement perçu comme moins utile socialement que les autres élèves : les enseignants accorderaient donc à ces élèves moins de chances de succès dans la société. Les traits utilisés pour le décrire sont également plus connotés négativement.

Enfin, nous avons vu que si l'élève est présenté en difficultés, on ne prend pas compte de sa situation de handicap pour le décrire alors qu'on en tient rigueur lorsque l'on sait qu'il est en réussite scolaire. Nous pouvons avancer le fait que la catégorie *difficultés scolaires* apparaît comme plus importante lorsqu'il s'agit d'influencer la perception des enseignants.

VI.2. Perspectives de réflexion

Nous pourrions envisager de poursuivre cette étude en basant notre recherche sur l'utilisation de nouveaux critères pour le regroupement des adjectifs employés, en augmentant la taille des échantillons sondés, voire en visant un public enseignant déjà en poste, etc.

Les travaux de Desombre (cf. bibliographie et d'autres de ses études) exploitent la piste de travail apportée par l'effet de la catégorisation *élèves en difficultés* dans la vie quotidienne des élèves à l'école et dans leur réussite. Ils pourront être une source de données supplémentaires pour approfondir la réflexion entamée sur les effets de cette catégorie particulière dans le monde de l'éducation.

Enfin, une étude différentielle sur les mêmes échantillons après leur nomination serait une possibilité de juger des effets de la formation des futurs PE sur leurs représentations.

VI.3. En relation avec ma future pratique enseignante

Ce travail aura été pour moi une occasion d'orienter ma réflexion sur ma formation professionnelle ainsi que sur les pratiques conscientes et inconscientes que je pourrai avoir dans les classes au sein desquelles je serai professeur. Ce mémoire s'adresse modestement aux étudiants de l'IUFM souhaitant en faire la lecture, comme un avertissement à la vigilance dans le traitement inconscient que l'on peut avoir d'un élève, de par la catégorisation inconsciente que l'on en fait.

Ainsi, ce mémoire aura pu être une préparation sérieuse pour assumer pleinement mes fonctions de professeur des écoles, et permettre la construction des compétences suivantes exigées :

- agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable,
- prendre en compte la diversité des élèves,
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école,
- se former et innover.

Les résultats de cette étude encouragent chacun d'entre nous, et moi le premier, à garder conscience de l'existence de stéréotypes influençant notre jugement, même involontairement. Ainsi ai-je été confronté à cette réflexion lors de mon stage en responsabilités avec la présence en classe d'un élève dyspraxique. Les compétences relatives aux constructions géométriques et aux activités aquatiques peuvent paraître, à première vue, comme des compétences inaccessibles pour cet élève. Il peut donc sembler facile d'estimer que l'élève en question est mauvais en mathématiques ou activités physiques et sportives parce qu'il n'est pas capable de réaliser le même travail que tout le monde. J'ai alors présenté à D., l'élève concerné, des tâches différentes visant le même objectif, ou à fournir un degré de guidance plus important lors de la réalisation de certaines d'entre elles : par exemple, l'accompagner par des encouragements et une démarche bienveillante dans l'optique de rassurer lors du plongeon dans le grand bain.

Plus globalement, il me semble qu'adopter une approche constructiviste du savoir, en prenant réellement en compte les connaissances *a priori* de chaque élève, ainsi que le respect du développement et des besoins individuels des élèves peut être le premier pas pour lutter contre l'incidence de la catégorisation dans le champ scolaire. Veiller à présenter explicitement la tâche et l'objectif à l'élève, comme préconisé par les ressources institutionnelles et par les travaux des pédagogues, permettra de le laisser réellement travailler en autonomie, et seule une évaluation critériée précise permettra d'éviter l'influence de ces catégorisations dans l'évaluation des compétences.

Références bibliographiques et sitographiques

BOUDAOU D. A., 2008, Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence – Revue du GRAPE – Un enfant est handicapé*, 73, 19-26

BRESSOUX P., PANSU P., 2010, Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 3, 353-371

CAMBON L., 2006, Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité, *Revue internationale de psychologie sociale*, 19, 125-151

DESOMBRE C., LACHAL M., ROYE L., DELELIS G., URBAN E., GAILLET F., ANTOINE L., 2008, Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 2, 215-239

DESOMBRE C., DELELIS G., ANTOINE L., LACHAL M., GAILLET F., URBAN E., 2010, Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires, *Revue française de pédagogie*, 173.

DESOMBRE C., 2011, Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap, *Pratiques psychologiques*, 17, 391-403

DOMPNIER B., sous la direction de PANSU P., 2006, La valeur sociale des explications causales : norme d'internalité, jugements scolaires et registres de valeur, *Université Pierre Mendès France, U.F.R. Sciences de l'homme et de la société*

DOMPNIER B., PANSU P., 2007, L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies dans les stratégies d'autoprésentation et le jugement social : perspectives sociocognitives, *Psychologie française*

DOMPNIER B., PANSU P., & BRESSOUX P., 2006, An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions, *European Journal of Psychology of Education*, 21, 119-133.

DOMPNIER B., PANSU P., 2010, La valeur sociale des explications causales en contexte éducatif – Autoprésentation des élèves et représentation des enseignants, *Swiss Journal of Psychology*, 69, 1, 39-51

DUBOIS N., LE POULTIER F., 1991, Internalité et évaluation scolaire, in J.-L. Beauvois, R.V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 3, 153-166.

LAMONTAGNE-MÜLLER L., 2007, Thèse : Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap: Les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion, *Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)*.

LE BARBENCHON E., CAMBON L., LAVIGNE F., 2005, Désirabilité et utilité sociale de 308 adjectifs de personnalité et 297 professions, *L'année psychologique*, 105, 2, 307-322.

ROHMER O., LOUVET N., 2006, Etre handicapé : quel impact sur l'évaluation de candidats à l'embauche ?, *Le travail*

humain, 69, 49-65.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., 1971, Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, *Casterman*

THORNDIKE, E. L., 1920, A constant error on psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29

TOCZEK M.C., MARTINOT D., 2004, Le défi éducatif : des situations pour réussir, *Armand Colin*, 273-300.

Textes institutionnels

Loi du 11 février 2005 pour pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008

Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010

Circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003

Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006

Sitographie

<http://www.education.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr/>

Dcalin.fr/elis.html

<http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>

<http://www.integrascal.fr>

<http://www.mdph.fr/>

Index des abréviations

CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap)

CDAPH : Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

DS : Désirabilité Sociale

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

PAI : Projet d'Accueil Individualisé

PE : Professeur des Ecoles

PPS : Projet Personnel de Scolarisation

SMEEF : Sciences et Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation

US : Utilité Sociale

VS : Valeur sociale

Annexe 1 : Résultats fictifs aux évaluations nationales présentés aux participants pour chacun des quatre élèves possibles



Résultats aux évaluations nationales de l'élève : ██████████ Clément

CM2	Résultats de l'élève
Lire	7 / 15
Écrire	4 / 10
Vocabulaire	7 / 10
Grammaire	12 / 15
Orthographe	6 / 10
TOTAL FRANÇAIS	36 / 60
Nombres	10 / 14
Calculs	5 / 9
Géométrie	2 / 5
Mesures	4 / 8
Gestion de données numériques	3 / 4
TOTAL MATHÉMATIQUES	24 / 40

Date : 18 juin 2010

Informations générales

Nom : [REDACTED]

Prénom : Clément

Fratie : 1 sœur scolarisée au collège (5ème)

Parents : Mariés

Difficultés familiales particulières : Non

Handicap et Projet Personnalisé de Scolarisation: Oui. Handicap moteur (déplacement en fauteuil roulant). Pas de déficience intellectuelle associée au handicap moteur.

Demande de suivi Réseau d'Aides aux Élèves en Difficulté (RASED) : Oui. Demande d'aide pour ses difficultés scolaires.

Bilan

Clément est scolarisé en CM2. Le début d'année a été en dents de scie. Il participe cependant de plus en plus, ce qui permet de constater qu'il a de bonnes connaissances dans certains domaines. Je l'encourage à rester sur cette voie qui ne peut que lui être profitable.

Clément est un élève souriant et agréable. Son comportement en classe est satisfaisant et la relation avec le maître est de qualité. Il est motivé et est relativement persévérant face aux tâches scolaires. Le travail fourni paraît correct, il doit maintenant prendre confiance en lui. Par ailleurs, c'est un élève qui se montre curieux. Il ne doit cependant pas hésiter à poser des questions ou demander de l'aide.

Il manque parfois d'attention et de concentration dans certaines disciplines. Il doit essayer de rester concentrer même dans les disciplines qui lui plaisent moins.

Du point de vue de son insertion dans le groupe classe, Clément tire profit de la classe et entretient de bonnes relations avec ses camarades.

Informations générales

Nom : [REDACTED]

Prénom : Clément

Fratie : 1 sœur scolarisée au collège (5ème)

Parents : Mariés

Difficultés familiales particulières : Non

Handicap et Projet Personnalisé de Scolarisation: Oui. Handicap moteur (déplacement en fauteuil roulant). Pas de déficience intellectuelle associée au handicap moteur.

Demande de suivi Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) : Non. Élève en réussite.

Bilan

Clément est scolarisé en CM2. Le début d'année a été en dents de scie. Il participe cependant de plus en plus, ce qui permet de constater qu'il a de bonnes connaissances dans certains domaines. Je l'encourage à rester sur cette voie qui ne peut que lui être profitable.

Clément est un élève souriant et agréable. Son comportement en classe est satisfaisant et la relation avec le maître est de qualité. Il est motivé et est relativement persévérant face aux tâches scolaires. Le travail fourni paraît correct, il doit maintenant prendre confiance en lui. Par ailleurs, c'est un élève qui se montre curieux. Il ne doit cependant pas hésiter à poser des questions ou demander de l'aide.

Il manque parfois d'attention et de concentration dans certaines disciplines. Il doit essayer de rester concentrer même dans les disciplines qui lui plaisent moins.

Du point de vue de son insertion dans le groupe classe, Clément tire profit de la classe et entretient de bonnes relations avec ses camarades.

Informations générales

Nom : [REDACTED]

Prénom : Clément

Fratie : 1 sœur scolarisée au collège (5ème)

Parents : Mariés

Difficultés familiales particulières : Non

Handicap et Projet Personnalisé de Scolarisation: Non

Demande de suivi Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) : Oui. Demande d'aide pour ses difficultés scolaires.

Bilan

Clément est scolarisé en CM2. Le début d'année a été en dents de scie. Il participe cependant de plus en plus, ce qui permet de constater qu'il a de bonnes connaissances dans certains domaines. Je l'encourage à rester sur cette voie qui ne peut que lui être profitable.

Clément est un élève souriant et agréable. Son comportement en classe est satisfaisant et la relation avec le maître est de qualité. Il est motivé et est relativement persévérant face aux tâches scolaires. Le travail fourni paraît correct, il doit maintenant prendre confiance en lui. Par ailleurs, c'est un élève qui se montre curieux. Il ne doit cependant pas hésiter à poser des questions ou demander de l'aide.

Il manque parfois d'attention et de concentration dans certaines disciplines. Il doit essayer de rester concentrer même dans les disciplines qui lui plaisent moins.

Du point de vue de son insertion dans le groupe classe, Clément tire profit de la classe et entretient de bonnes relations avec ses camarades.

Informations générales

Nom : [REDACTED]

Prénom : Clément

Fratrie : 1 sœur scolarisée au collège (5ème)

Parents : Mariés

Difficultés familiales particulières : Non

Handicap et Projet Personnalisé de Scolarisation: Non

Demande de suivi au Réseau d'Aides aux Elèves en Difficulté (RASED) : Non.
Élève en réussite scolaire.

Bilan

Clément est scolarisé en CM2. Le début d'année a été en dents de scie. Il participe cependant de plus en plus, ce qui permet de constater qu'il a de bonnes connaissances dans certains domaines. Je l'encourage à rester sur cette voie qui ne peut que lui être profitable.

Clément est un élève souriant et agréable. Son comportement en classe est satisfaisant et la relation avec le maître est de qualité. Il est motivé et est relativement persévérant face aux tâches scolaires. Le travail fourni paraît correct, il doit maintenant prendre confiance en lui. Par ailleurs, c'est un élève qui se montre curieux. Il ne doit cependant pas hésiter à poser des questions ou demander de l'aide.

Il manque parfois d'attention et de concentration dans certaines disciplines. Il doit essayer de rester concentrer même dans les disciplines qui lui plaisent moins.

Du point de vue de son insertion dans le groupe classe, Clément tire profit de la classe et entretient de bonnes relations avec ses camarades.

Annexe 6 : Questionnaire d'internalité

Dans la partie qui suit, nous vous demandons de *vous mettre dans la « peau »* de Clément et de répondre ce que vous pensez qu'il a répondu.

Questionnaire d'autoperception des élèves

Nom de l'élève.....

(cette information ne sera pas saisie informatiquement)

Toi, tu dirais plutôt comment

1) Lorsqu'ils aident un camarade de classe à terminer un exercice :

- certains élèves disent* « c'est parce que je voulais faire plaisir »
- d'autres disent* « c'est parce qu'on est obligé d'aider les autres à l'école »
- d'autres disent* « c'est parce que j'aime bien aider mes copains »
- d'autres disent* « c'est parce que, cette fois-là, le maître voulait que je l'aide »

2) Lorsqu'ils sont félicités par le maître pour leur conduite en classe :

- certains élèves disent* « c'est parce que, ce jour-là, j'ai fait des efforts pour être sage »
- d'autres disent* « c'est parce qu'il y a des jours où j'ai plus de chance que d'autres »
- d'autres disent* « c'est parce que les règles de classe sont faciles à respecter »
- d'autres disent* « c'est parce que je suis quelqu'un de calme »

3) Lorsqu'ils réussissent bien un contrôle :

- certains élèves disent* « c'est parce que je suis un bon élève »
- d'autres disent* « c'est parce que la chance était de mon côté »
- d'autres disent* « c'est parce que je me suis donné à fond pour ce contrôle »
- d'autres disent* « c'est parce que la matière est facile »

4) Lorsqu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison :

- certains élèves disent* « c'est parce que c'est toujours difficile de travailler après l'école »
- d'autres disent* « c'est parce que je voulais aller m'amuser »
- d'autres disent* « c'est parce que mes copains sont venus me chercher pour jouer à ce moment-là »
- d'autres disent* « c'est parce que je suis un élève pas très sérieux »

5) Lorsqu'ils aident le maître à ranger la classe :

- certains élèves disent* « c'est parce qu'on est obligé de nettoyer la classe quand elle est sale »
- d'autres disent* « c'est parce que le maître m'a désigné »
- d'autres disent* « c'est parce que j'avais envie de ranger la classe »
- d'autres disent* « c'est parce que j'aime quand tout est en ordre »

6) Lorsqu'ils ont une mauvaise note dans une matière :

- certain*s élèves disent « c'est parce que je n'ai pas assez révisé ma leçon »
- d'autres* disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance cette fois-là »
- d'autres* disent « c'est parce que les contrôles dans cette matière sont toujours difficiles »
- d'autres* disent « c'est parce que je ne suis pas quelqu'un de fort dans cette matière »

7) Lorsqu'ils chahutent en classe pendant une leçon :

- certain*s élèves disent « c'est parce que je suis un élève chahuteur »
- d'autres* disent « c'est parce que cette matière est toujours ennuyeuse »
- d'autres* disent « c'est parce que ce jour-là tout le monde était excité »
- d'autres* disent « c'est parce que j'avais envie de faire rire mes copains »

8) Lorsqu'en classe, ils sont punis :

- certain*s élèves disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance ce jour-là »
- d'autres* disent « c'est parce que je suis un élève turbulent »
- d'autres* disent « c'est parce que je n'ai pas fait assez d'efforts pour être sage »
- d'autres* disent « c'est parce qu'on ne peut jamais rien faire à l'école »

9) Lorsqu'en classe, ils discutent avec leur voisin :

- certain*s élèves disent « c'est parce qu'il n'arrête pas de parler »
- d'autres* disent « c'est parce que je voulais lui dire quelque chose d'important »
- d'autres* disent « c'est parce que j'aime bien discuter avec mes copains »
- d'autres* disent « c'est parce que c'est impossible de rester toute une journée sans parler à ses copains »

10) Lorsqu'ils s'appliquent sur leur cahier de classe :

- certain*s élèves disent « c'est parce que je suis un élève soigneux »
- d'autres* disent « c'est parce que le maître me l'a demandé »
- d'autres* disent « c'est parce que j'avais envie que mon cahier soit propre »
- d'autres* disent « c'est parce qu'on est obligé de tenir son cahier propre à l'école »

11) Lorsqu'ils sont disputés pour avoir mal récité une leçon :

- certain*s élèves disent « c'est parce que je n'ai pas eu de chance d'être interrogé ce jour-là »
- d'autres* disent « c'est parce que je n'ai pas pris assez de temps pour apprendre ma leçon »
- d'autres* disent « c'est parce que j'ai toujours du mal à apprendre mes leçons »
- d'autres* disent « c'est parce que le maître donne toujours des leçons difficiles à apprendre »

12) Lorsqu'ils gagnent à un jeu à l'école :

- certain*s élèves disent « c'est parce que j'ai fait beaucoup d'efforts pour gagner »
- d'autres* disent « c'est parce que je suis quelqu'un de fort aux jeux »
- d'autres* disent « c'est parce que la chance était de mon côté ce jour-là »
- d'autres* disent « c'est parce que les jeux à l'école sont toujours faciles »

Annexe 7 : Liste des 28 adjectifs pour décrire l'élève

Ce questionnaire vous permet de décrire l'élève présenté dans le dossier.
Nous vous présentons une liste de traits que les gens utilisent pour parler du caractère des autres. Grâce à ces traits, décrivez les caractéristiques que possède, d'après vous, Clément.

Pour répondre, vous cochez la case qui correspond le mieux à votre choix.
Les cases intermédiaires permettent de nuancer votre réponse.

Exemple:

	ne décrit pas du tout cet enfant			décrit tout à fait ce enfant		
Aime écouter de la musique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses.
Cette étude est anonyme. Vos réponses resteront confidentielles.**

Merci de vouloir indiquer:

Votre sexe:

Votre âge:

.....

Merci de votre participation

D'après vous, Clément est généralement:

	ne décrit pas du tout			décrit totalement	
	cet enfant			cet enfant	
agréable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
agressif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
appliqué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arrogant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cultivé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
déterminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
drôle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
égocentrique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
envahissant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
faible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gentil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immature	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inattentif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insolent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meneur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 paresseux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
passif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
performant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
populaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sérieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
souriant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spontané	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sûr de lui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
volontaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingénieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 8: Consignes données aux groupes d'étudiants sondés

Les futurs enseignants sont-ils capables de se substituer aux élèves comme les professeurs des écoles titulaires ?

Dans le cadre de mon mémoire de master, il me faut obtenir un certain nombre de données recueillies auprès d'étudiants en M1 SMEEF à l'IUFM.

Le dossier ci-joint doit comprendre :

- un dossier d'élève,
- un questionnaire de 12 questions,
- une grille de traits caractéristiques.

Dossier d'élève

Il s'agit ici des résultats aux évaluations nationales de 2010 de fin de CM2 d'un élève de l'académie de Lille (son nom a été enlevé pour garder l'anonymat). Ces résultats sont accompagnés de quelques informations concernant l'élève ainsi que de son appréciation, le tout rédigé par son enseignant.

Questionnaire

Des résultats d'études ont montré que les enseignants titulaires étaient capables, à partir d'un dossier d'élève, de se substituer à l'élève en question lors de la réponse à un questionnaire.

Nous souhaitons savoir si les étudiants en M1 ou M2 à l'IUFM sont également capables de répondre à ces questions en se mettant à la place de l'élève.

Traits caractéristiques

Des études ont également montré que les enseignants étaient capables, avec ces mêmes informations, de caractériser l'élève en fonction de certains critères.

Les termes proposés sont ceux utilisés par les enseignants pour *caractériser* l'enfant. Nous aimerions voir si les étudiants d'IUFM sont capables de se projeter et d'imaginer l'élève à qui ils ont affaire.

Je vous demande donc de répondre, si vous le désirez, à ce rapide questionnaire. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et de manière **strictement anonyme**.

Les réponses aux questions sont anonymes, cependant, si vous désirez connaître les résultats de mon mémoire, vous pouvez me laisser votre adresse mail sur le listing.

Liste des Tableaux

effet	SC	dl	MC	F
handicap	1,5868	1	1,5868	1,696
difficultés	0,4012	1	0,4012	0,429
handicap*difficultés	3,8097	1	3,8097	4,071
erreur	72,0548	77	0,9358	

*Tableau 1 : Résultats de l'ANOVA pour le score d'internalité avec les variables handicap et difficultés
Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 4,0712$, $p=0,04710$*

Situation	interne moyenne	N
handicap	3,5676695	41
sans handicap	3,2875	40

Tableau 2 : Score d'internalité moyen en fonction de la variable handicap

Situation	interne moyenne	N
difficultés	3,4980265	41
sans difficultés	3,357143	40

Tableau 3 : Score d'internalité moyen en fonction de la variable difficultés

	handicap	difficulté	Interne moyenne	Interne E-T	Interne -95,00%	Interne +95,00%	N
1	non	oui	3,575	0,216307	3,144277	4,005723	20
2	non	non	3	0,211094	2,579658	3,420342	21
3	oui	oui	3,421053	0,221927	2,97914	3,862965	19
4	oui	non	3,714286	0,211094	3,293943	4,134628	21

*Tableau 4 : Scores d'internalité en fonction des deux variables Handicap*difficultés ; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 4,0712$, $p=0,04710$*

	handicap	difficulté	{1} 3,5750	{2} 3	{3} 3,4211	{4} 3,7143
1	non	oui		0,060851	0,620774	0,64621
2	non	non	0,060851		0,173213	0,019164
3	oui	oui	0,620774	0,173213		0,341373
4	oui	non	0,64621	0,019164	0,341373	

*Tableau 5 : Test LSD : Variable interne ; Probabilités pour les tests post hoc
Erreur : $MC\ Inter = 0,93578$, $dl=77$*

	handicap	agréable moyen	agréable E-T	agréable -95,00%	agréable +95,00%	N
1	non	3,68				41
2	oui	3,37				40

Tableau 6 : Décomposition du terme agréable en fonction de la variable handicap ; Moy. Des moindres carrés effet courant : $F(1,77) = 3,2068, p=0,07726$

	handicap	studieux moyen	studieux E-T	studieux -95,00%	studieux +95,00%	N
1	non	2,275	0,142594	1,99106	2,55894	41
2	oui	2,639098	0,144503	2,351356	2,92684	40

Tableau 7 : Décomposition du terme studieux en fonction de la variable handicap ; Moy. Des moindres carrés effet courant : $F(1,77) = 3,2166, p=0,07682$

	handicap	appliqué moyen	appliqué E-T	appliqué -95,00%	appliqué +95,00%	N
1	non	2,364286	0,111823	2,141617	2,586955	41
2	oui	2,704261	0,113321	2,47861	2,929911	40

Tableau 8 : Décomposition du terme appliqué en fonction de la variable handicap ; Moy. Des moindres carrés effet courant : $F(1,77) = 4,5602, p=0,03590$

	handicap	déterminé moyenne	déterminé E-T	déterminé -95,00%	déterminé +95,00%	N
	non	2,440476	0,132942	2,175756	2,705197	41
	oui	2,952381	0,134722	2,684116	3,220646	40

Tableau 9 : Décomposition du terme déterminé en fonction de la variable handicap ; Moy. Des moindres carrés effet courant : $F(1,77) = 7,3150, p=0,00841$

	difficulté	lent moyen	lent E-T	lent -95,00%	lent +95,00%	N
1	oui	1,928571	0,157615	1,614719	2,242423	40
2	non	1,390476	0,155533	1,080771	1,700182	41

Tableau 10 : Décomposition du terme lent en fonction de la variable difficultés ; Moy. Des moindres carrés effet courant : $F(1,77) = 5,9051, p=0,01743$

	difficultés	studieux moyen	studieux E-T	studieux -95,00%	studieux +95,00%	N
1	oui	2,210526	0,144503	1,922784	2,498268	40
2	non	2,703571	0,142594	2,419631	2,987512	41

Tableau 11 : Décomposition du terme studieux en fonction de la variable difficultés ; Moy. Des moindres carrés effet courant : $F(1,77) = 5,8983, p=0,01749$

	difficultés	sur de lui moyen	sur de lu E-T	sur de lu -95,00%	sur de lu +95,00%	N
1	oui	0,625313	0,136382	0,353742	0,896884	40
2	non	0,971429	0,13458	0,703446	1,239412	41

*Tableau 12 : Décomposition du terme sûr de lui en fonction de la variable difficultés ; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 3,2631, p=0,07476$*

	difficulté	performant moyen	performant E-T	performant -95,00%	performant 95,00%	N
1	oui	1,83584	0,142049	1,552984	2,118695	40
2	non	2,439286	0,140172	2,160167	2,718404	41

*Tableau 13 : Décomposition du terme performant en fonction de la variable difficultés ; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 9,1434, p=0,00339$*

	difficulté	faible moyen	faible E-T	faible -95,00%	faible +95,00%	N
1	oui	1,448622	0,173871	1,1024	1,794843	40
2	non	0,852381	1,171574	0,510734	1,194028	41

*Tableau 14 : Décomposition du terme faible en fonction de la variable difficultés ; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 5,9579, p=0,01695$*

	handicap	difficultés	spontané moyen	spontané E-T	spontané -95,00%	Spontané +95,00%	N
1	non	oui	2,809524	0,227141	2,357228	3,26182	21
2	non	non	2,45	0,232751	1,986534	2,913466	20
3	oui	oui	2	0,238797	1,524494	2,475506	19
4	oui	non	2,47619	0,227141	2,023894	2,928487	21

*Tableau 15 : Interactions des variables handicap et difficultés pour le terme spontané ; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 3,2578, p=0,07499$*

	handicap	difficulté	{1} 2,8095	{2} 2,4500	{3} 2	{4} 2,4762
1	non	oui		0,27239	0,01629	0,302662
2	non	non	0,27239		0,181138	0,936023
3	oui	oui	0,01629	0,181138		0,152549
4	oui	non	0,302662	0,936023	0,152549	

*Tableau 16 : Contrastes handicap*Difficultés Test LSD : Variable spontané ; Probabilités pour les tests post hoc
Erreur : MC Inter = 1,0835, dl=77*

	PN	VD moyenne	VD ET	VD -95,00%	VD +95,00%	N
1	positif	2,598934	0,069369	2,460803	2,737066	81
2	négatif	0,875829	0,078715	0,719088	1,032571	81

*Tableau 17 : Moyennes des scores termes positifs / termes négatifs ; moyenne des moindres carrés
effet courant $F(1,77) = 433,20 ; p = 0,0000$*

	USDS	VD moyenne	VD ET	VD -95,00%	VD +95,00%	N
1	US	1,816881	0,056084	1,705204	1,828558	81
2	DS	1,657883	0,051544	1,555246	1,760519	81

*Tableau 18 : Décomposition de la variable valeur sociale; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 15,341, p=0,00019$*

	SC	DI	MC	F	P
handicap	0,0813	1	0,0813	0,1623	0,688166
difficultés	1,4721	1	1,4721	2,9381	0,09534
handicap*difficultés	0,1775	1	0,1775	0,3543	0,553412
erreur	38,5784	77	0,501		
USDS	46,3707	1	46,3707	162,5553	0
USDS*handicap	0,5029	1	0,5029	1,763	0,188172
USDS*difficultés	1,34	1	1,34	4,6975	0,33297
USDS*handicap*difficultés	0,3241	1	0,3241	1,136	0,289827
erreur	21,9651	77	0,2853		

*Tableau 19 : Analyse de variance avec mesures répétées ; paramétrisation sigma-restreint
ANOVA sur les termes positifs*

	Handicap	pUSDS	VD moyenne	VD ET	VD -95,00%	VD +95,00%	N
1	non	pUS	2,17254	0,071879	2,029411	2,315669	41
2	non	pDS	3,067857	0,086852	2,894912	3,240802	41
3	oui	pUS	2,272382	0,072841	2,127337	2,417428	40
4	oui	pDS	2,882957	0,088015	2,707697	3,058218	40

*Tableau 20 : Interaction handicap*valeur sociale pour les termes positifs; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 6,2233, p=0,01475$*

	handicap	pUSDS	{1} 2,1749	{2} 3,0671	{3} 2,2763	{4} 2,8850
1	non	pUS		0	0,467088	0
2	non	pDS	0		0	0,192956
3	oui	pUS	0,467088	0		0
4	oui	pDS	0	0,192956	0	

*Tableau 21 : Contrastes handicap*valeur sociale Test LSD : Variable spontané ; Probabilités pour les tests post hoc
Erreur : MC Inter ; intra ; groupée = 0,26040, dl=123,76*

	SC	DI	MC	F	P
handicap	0,0813	1	0,0813	0,1623	0,688166
difficultés	1,4721	1	1,4721	2,9381	0,09534
handicap*difficultés	0,1775	1	0,1775	0,3543	0,553412
erreur	38,5784	77	0,501		
USDS	46,3707	1	46,3707	162,5553	0
USDS*handicap	0,5029	1	0,5029	1,763	0,188172
USDS*difficultés	1,34	1	1,34	4,6975	0,33297
USDS*handicap*difficultés	0,3241	1	0,3241	1,136	0,289827
erreur	21,9651	77	0,2853		

Tableau 22 : Analyse de variance avec mesures répétées ; paramétrisation sigma-restreint

ANOVA sur les termes négatifs

	difficultés	pUSDS	VD moyenne	VD ET	VD -95,00%	VD +95,00%	N
1	oui	nUS	1,597734	0,106059	1,386543	1,808925	39
2	oui	nDS	0,344737	0,094476	0,156611	0,532862	39
3	non	nUS	1,224868	0,102168	1,021426	1,42831	42
4	non	nDS	0,335979	0,091009	0,154756	0,517202	42

Tableau 23 : Interaction difficultés*valeur sociale pour les termes positifs; Moy. Des moindres carrés
effet courant : $F(1,77) = 4,6975, p=0,03330$

	difficultés	nUSDS	{1} 1,5983	{2} 0,34473	{3} 1,2249	{4} 0,33598
1	non	nUS		0	0,02017	0
2	non	nDS	0		0	0,95581
3	oui	nUS	0,02017	0		0
4	oui	nDS	0	0,95581	0	

Tableau 24 : Contrastes difficultés*valeur sociale Test LSD : Variable spontané ; Probabilités pour les tests post hoc

Erreur : MC Inter ; intra ; groupée = 0,3931, dl=143,22

Le travail ci-présent proposait d'étudier l'influence des catégorisations dans le milieu scolaire. Nous avons alors analysé l'effet de l'appartenance d'un enfant à la catégorie *élève handicapé* dans le jugement des futurs professeurs des écoles et les conséquences éventuelles sur sa scolarité. A cette étude nous avons ajouté celle de la catégorisation fréquente de l'élève en *difficultés scolaires* et avons effectué l'analyse des conséquences dans le jugement des professeurs.

En interrogeant 81 étudiants en master 1 à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, nous avons pu conclure de ce travail que la seule assimilation d'un élève à la catégorie *handicap* ou à la catégorie *élèves en difficultés* ne modifiait pas l'attribution d'explications causales faites par un élève : jugé ni plus interne ni plus externe, l'élève n'est pas valorisé ou dévalorisé. En revanche, le croisement de ces variables nous renseigne sur le fait qu'un élève porteur de handicap, s'il se trouve en situation de réussite scolaire, semble valorisé.

L'analyse de la description de ces élèves par l'utilisation d'adjectifs nous a permis de conclure qu'une fois de plus, le seul handicap ne modifiait pas la perception de l'enseignant mais que la connaissance des difficultés d'un élève le rendait tout aussi *désirable* mais moins *utile* socialement aux yeux des participants.

Mots-clés :

Handicap ; inclusion scolaire ; difficultés scolaires ; perception ; représentation ; catégorisation ; norme d'internalité ; attributions causales ; valeur sociale.