



HAL
open science

L'influence du handicap sur les représentations enseignantes

Hélène Martel

► **To cite this version:**

Hélène Martel. L'influence du handicap sur les représentations enseignantes. Education. 2013.
dumas-00868644

HAL Id: dumas-00868644

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868644v1>

Submitted on 1 Oct 2013

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 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIEME ANNEE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

MEMOIRE DE RECHERCHE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : MARTEL Hélène
SITE DE FORMATION : IUFM de Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2 – 4

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme DESOMBRE Caroline
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Psychologie - Elèves à Besoins Educatifs Particuliers

▪ **Direction**

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01 Institut Universitaire de
Formation des Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Ecole interne de l'Université d'Artois

I. SOMMAIRE

Remerciements	5
Résumé	6
Abstract	7
Introduction	8
I. Cadre théorique de recherche	8
1. L'évolution des lois et de la place des enfants porteurs de handicap à l'école: 8	
a. Les premiers pas vers la reconnaissance du handicap:	9
b. Les premières mesures de prises en charge des enfants handicapés :.....	9
c. La loi d'orientation du 30 juin 1975 :	9
d. De nouveaux dispositifs et une nouvelle loi d'orientation :.....	10
e. La loi du 11 février 2005 :.....	10
f. Le devoir de l'enseignant d'accepter et de prendre en compte la diversité des élèves : 11	
2. De l'intégration à l'inclusion :	11
3. L'inclusion des élèves avec des Troubles du Fonctionnement Cognitif ...	12
4. La représentation du handicap chez les enseignants.....	12
a. Définition du handicap	12
b. L'écart entre les attitudes et les comportements des enseignants face au handicap : 13	
c. La représentation du handicap chez les futurs enseignants :.....	13
d. L'influence de l'expérience sur les représentations des enseignants :... 14	
5. L'impact des représentations sur les comportements	14
II. Hypothèses de recherche et variables	15
1. Hypothèse théorique	15
2. Hypothèse opérationnelle.....	15
3. Variables :	15
III. Méthode	16
1. Aperçu global du protocole expérimental mis en place.....	16
2. Participants.....	16
3. Outils d'évaluation des facteurs étudiés	17
a. Présentation générale des différents dossiers	17
b. Présentation générale de l'enfant (annexes 1 et 2).....	17

c.	Résultats aux évaluations nationales (annexe 3).....	18
d.	Questionnaire d'internalité (annexe 4).....	18
e.	Description des élèves à l'aide d'une liste d'adjectifs (annexe 5)	18
4.	Conditions de passation	19
a.	Le recueil de données	19
b.	Consigne donnée lors de la passation (annexe 7).....	19
5.	Traitements statistiques.....	20
a.	Traitement des données obtenues à partir du questionnaire d'internalité : calcul du score d'internalité.....	20
b.	Traitement des données obtenues à partir de la liste d'adjectifs	21
IV.	Résultats	24
1.	Analyse des scores d'internalité obtenus en fonction du type de cible (avec OU sans handicap).....	24
a.	Interaction entre le type de cible (avec OU sans handicap) et l'explication causale choisie (interne OU externe).....	24
b.	Interaction entre le type de cible (avec OU sans handicap) et la stabilité de l'explication choisie (stable OU instable).....	25
c.	Prédominance des explications instables	26
d.	Interprétation	28
2.	Comparaison des traits attribués à la cible en fonction de son appartenance à une catégorie (avec OU sans handicap).....	29
a.	Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion d'aisance en fonction de la variable handicap	29
b.	Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion de compétence en fonction de la variable handicap	29
c.	Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion d'effort en fonction de la variable handicap	30
d.	Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion d'agréabilité en fonction de la variable handicap	30
e.	Interprétation	30
V.	Discussion	31
1.	Retour les hypothèses de recherche compte tenu des résultats obtenus	31
2.	Confrontation des résultats obtenus avec ceux de recherches menées auparavant	32
3.	Explications possibles des résultats obtenus.....	32
a.	Un effectif de participants restreint.....	32

b.	La pertinence des outils utilisés	33
c.	L'évolution possible des représentations enseignantes	33
d.	Le public interrogé	33
e.	Un manque de temps relatif	34
Conclusion	34
1.	Conclusion de l'étude :	34
2.	Ce que je retire de cette étude pour ma future pratique enseignante	34
Références	36
1.	Articles et écrits divers	36
2.	Textes officiels.....	36
3.	Mémoire de recherche	37
4.	Autres	37
Index	38
Annexes	39
	Annexe 1 : Dossier informatif distribué aux participants concernant l'élève en situation de handicap mental et en difficulté scolaire.....	39
	Annexe 2 : Dossier informatif concernant l'élève sans handicap mental et en difficulté scolaire	39
	Annexe 3 : Résultats fictifs aux évaluations nationales présentés aux participants	
	40	
	Annexe 4 : Questionnaire d'internalité distribué aux participants	41
	Annexe 5 : Liste d'adjectifs pour décrire l'élève.....	43
	Annexe 6 : Lettre de demande adressée aux directeurs et directrices d'école.....	46
	Annexe 7 : Consignes données aux personnes sondées.....	47
	Annexe 8 : Codage du questionnaire d'internalité.....	48

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à l'ensemble des personnes qui m'ont permise de réaliser ce mémoire de recherche :

- **Mme Célié BRASSELET**, pour son aide dans l'encodage de mes données.
- **Mme Anne-Amandine DECROIX**, *Formatrice à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois*, pour son accueil et son accord pour la présentation et la passation des questionnaires auprès des étudiantes de M2 durant ses heures de formation.
- **Les trente-cinq étudiantes de Master 2 SMEEF** de l'IUFM de Villeneuve d'Ascq qui ont accepté de répondre aux questionnaires sur leur temps de formation.
- **Les dix-sept professeurs des écoles titulaires** qui ont accepté de répondre aux questionnaires sur leur temps libre.
- **Les directeurs des écoles** qui m'ont autorisée à passer les questionnaires auprès de l'équipe enseignante de leur école.

Pour finir, je voudrais particulièrement remercier **Mme Caroline DESOMBRE**, *Maître de Conférences (Univ Lille-3) et formatrice à IUFM Nord-Pas de Calais, Univ. Artois*, pour m'avoir guidée dans l'élaboration de ce mémoire de recherche, pour sa disponibilité, pour son aide dans le traitement et l'analyse statistique des données recueillies et pour m'avoir apportée de précieux conseils théoriques et méthodologiques tout au long de ces deux années de Master.

RESUME

La place et la prise en charge du handicap à l'école est un sujet peu traité dans la formation des futurs enseignants. Des études ont montré que de nombreux stéréotypes concernant le handicap étaient présents dans la société et influençaient la perception et le comportement des individus. En est-il de même dans le monde de l'Education ?

Lors de cette étude réalisée dans le cadre d'un mémoire de recherche de Master SMEEF, spécialité « professorat des écoles », nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : « *La situation de handicap chez un élève peut-elle influencer la perception de l'enseignant ?* ». Pour cela, nous avons fait passer un questionnaire d'internalité ainsi qu'un questionnaire basés sur des adjectifs représentatifs des traits de caractère d'un élève à un panel de futurs professeurs des écoles – étudiant en Master 2 SMEEF - et de professeurs des écoles titulaires.

L'analyse des scores d'internalité n'a pas permis de montrer que l'appartenance de l'élève à la catégorie *porteur de handicap* influençait la perception de l'enseignant. En revanche, l'analyse du jugement émis par les participants en termes d'adjectifs a révélé que l'appartenance à la catégorie *porteur de handicap* modifiait le jugement des enseignants et futurs enseignants : l'élève présenté en situation de handicap a tendance à apparaître plus appliqué, plus studieux et plus volontaire.

Ce mémoire s'adresse donc aux étudiants de l'IUFM, aux professeurs des écoles titulaires ainsi qu'à toute autre personne 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.

Mots clefs :

Handicap - inclusion - troubles du fonctionnement cognitif (TFC) - représentations - norme d'internalité - stéréotype

ABSTRACT

The place and the care of the handicap at school is a subject little dealt in the training of the future teachers. Studies showed that numerous stereotypes concerning the handicap were present in the society and influenced the perception and the behavior of the persons. Is it the same in the world of the Education?

During this study carried out as part of a report of research for Master's degree SMEEF, speciality "professorat des écoles", we tried to answer the following problem: "*is the pupil's handicap able to influence the perception of the teacher?*". So, we made a panel of future primary school teachers and primary school teachers fill in a questionnaire of internality and a questionnaire based on representative adjectives of pupil's characteristic.

The analysis of the scores of internality did not allow us to show that the membership of the pupil in the category "*carrier of handicap*" influenced the perception of the teacher. On the other hand, the analysis of the judgment of the participants in terms of adjectives revealed that the membership in the category "*carrier of handicap*" changed the judgment of the teachers and the future teachers: the pupil presented in situation of handicap tends to seem more applied, more studious and more voluntary.

This report is addressed to students of IUFM, primary school teachers and all other person wishing to read it, as a warning in the vigilance in the unconscious treatment which we can have, due to the unconscious categorization which we make.

Keywords:

Handicap - inclusion – disorders of the cognitive functioning (TFC) - representations - standard of internality - stereotype

INTRODUCTION

Les textes officiels et les textes pédagogiques énoncent très souvent l'obligation de scolariser les enfants handicapés dans des classes ordinaires mais très peu d'entre eux traitent de l'adaptation nécessaire des pratiques pédagogiques que les enseignants doivent réaliser. Cela laisse donc une grande liberté aux enseignants dans la manière d'adapter leurs pratiques. La scolarisation des enfants en situation de handicap en classe ordinaire a été instaurée par la loi de 2005 dans le but de permettre l'égalité des chances. Une égalité des chances sous-entend un traitement identique et des attentes semblables de la part de l'institution scolaire et des professeurs des écoles vis-à-vis des élèves en situation de handicap comparés aux élèves qui ne le sont pas. Or, « la catégorie des personnes en situation de handicap » est liée à de nombreux stéréotypes de manière générale dans la société.

En m'intéressant à la notion d'intériorité et aux stéréotypes liés au handicap, j'ai choisi d'axer mon travail sur la problématique suivante :

La situation de handicap chez un élève peut-elle influencer la perception de l'enseignant ?

Autrement dit, de manière générale, un professeur des écoles voit-il différemment un élève en situation de handicap en comparaison avec un élève ordinaire ?

Au cours de mon mémoire, j'ai décidé d'orienter mes recherches sur le cas d'inclusion d'élèves présentant des Troubles du Fonctionnement Cognitif ou plus simplement d'élèves en situation de handicap mental. Le but final de ce mémoire sera d'informer les enseignants ainsi que les futurs enseignants sur l'impact que peut avoir le handicap sur leur manière d'appréhender les élèves et en conséquence leurs adaptations pédagogiques afin de les aider à concevoir et mettre en œuvre leur enseignement tout en prenant en compte la diversité des élèves, notamment dans le cas d'inclusion d'élèves présentant des Troubles du Fonctionnement Cognitif dans leur classe.

I. CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE

1. L'évolution des lois et de la place des enfants porteurs de handicap à l'école:

Le handicap n'a pas toujours été pris en compte au cours de l'histoire et ce n'est que récemment le sujet du handicap a pris de l'ampleur dans la société. C'est en effet ce qu'exposent Didier-Courbin et Gilbert (2005) dans leur article : « *Éléments d'information*

sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005 ».

a. **Les premiers pas vers la reconnaissance du handicap:**

D'après les écrits de Didier-Courbin et Gilbert (2005), l'intérêt porté aux personnes handicapées et le souci de prises en charge de ces dernières ont débuté en période de « réparation des conséquences des blessures de guerre » à la suite de la première guerre mondiale. Les mesures concernaient donc, dans un premier temps, les infirmes de guerre (anciens combattants ayant été blessés au combat). L'intérêt porté aux personnes civiles handicapées et notamment aux enfants était moindre.

b. **Les premières mesures de prises en charge des enfants handicapés :**

Suite à la loi du 15 avril 1909, un dispositif d'éducation spécialisé est mis en place et des classes de perfectionnement pour éduquer les enfants qualifiés d' « anormaux d'école » sont ouvertes dans quelques écoles primaires par le ministère de l'Instruction publique. Mais il faut attendre la fin de la seconde guerre mondiale pour que des réponses spécifiques pour les personnes handicapées, et notamment les enfants, se développent. Au cours de cette période d'après-guerre, une première réponse institutionnelle au problème du handicap voit le jour par le biais d'associations qui créent peu à peu des institutions spécifiques aux personnes handicapées.

Mais progressivement, ce modèle ségrégationniste est contesté car il renforce l'exclusion des personnes handicapées.

c. **La loi d'orientation du 30 juin 1975 :**

Les idées nouvelles concernant le handicap aboutissent à la loi d'orientation du 30 juin 1975 qui marque le début de la législation en faveur des personnes handicapées en France. Cette loi donne pour la première fois des droits aux personnes handicapées. L'article 4 de la loi énonce que : « *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale.* ». L'obligation de scolarisation des enfants handicapés voit le jour ainsi que l'intégration scolaire en milieu ordinaire. On passe alors d'un modèle ségrégationniste à un modèle intégratif.

Cette loi implique la création d'une Commission Départementale d'Education Spéciale (CDES) dans chaque département pour les enfants handicapés de 0 à 20 ans, permettant un dépistage et un suivi plus facile du handicap.

d. **De nouveaux dispositifs et une nouvelle loi d'orientation :**

Afin d'appliquer la loi de 1975, des dispositifs spécialisés permettant l'intégration scolaire des enfants handicapés sont peu à peu créés par l'Éducation nationale: les GAPP (Groupes d'Aide Psychopédagogique) en 1976 qui deviendront les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) en 1990, les CLIS (Classes d'Intégration Scolaire à l'école élémentaire) en 1991 et les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration au collège et au lycée) en 1995. Ces dispositifs vont remplacer les classes de perfectionnement ouvertes en 1909.

Une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation est votée le 10 juillet 1989, elle réaffirme l'obligation éducative en faveur des enfants handicapés et privilégie l'intégration scolaire.

e. **La loi du 11 février 2005 :**

Le 11 février 2005, une loi pour « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » est votée à l'Assemblée Nationale.

Cette loi traite de différents thèmes autour du handicap qui sont l'accueil des personnes handicapées, le droit à compensation, les ressources, l'emploi, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation à la vie sociale mais surtout la scolarité. Elle va représenter une avancée considérable du point de vue des droits des personnes handicapées et une révolution majeure pour la scolarisation des enfants handicapés dans l'école ordinaire. En effet, l'un des points forts de cette loi est la réaffirmation du droit à la scolarisation des enfants handicapés dans l'école ordinaire de leur quartier. L'inclusion scolaire, en école ordinaire, doit être désormais le premier mode et le mode normal de scolarisation des enfants handicapés.

Ainsi, depuis 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap a très fortement augmenté : la proportion d'enfants handicapés intégrés en milieu ordinaire est passée de 52% en 2000 à 69% en 2005, et spécifiquement à l'école primaire, on observe un passage de 28 000 enfants handicapés suivant une scolarité ordinaire en 2000 à 65 000 en 2005¹.

¹ Source : site du Ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr> et de la santé <http://www.sante.gouv.fr>.

f. **Le devoir de l'enseignant d'accepter et de prendre en compte la diversité des élèves :**

Le B.O. n° 29 du 22 juillet 2010 définit les 10 compétences du métier d'enseignant dont la sixième est de « *prendre en compte la diversité des élèves* ». L'enseignant doit être capable « *de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication* ». Pour cela, il doit « *coopérer avec les parents et les partenaires de l'école* » (compétence 9) et notamment avec la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) afin de permettre un suivi adapté à l'enfant porteur de handicap et scolarisé en milieu ordinaire.

2. De l'intégration à l'inclusion :

Avant 2005, les textes officiels préconisaient l' « intégration » en classe ordinaire des enfants handicapés. Il s'agissait donc d'un modèle intégratif où l'enfant devait s'adapter au système. On était alors dans une logique centrée sur le handicap.

La loi de 2005 révolutionne la scolarisation des enfants handicapés en parlant désormais d' « inclusion » au lieu d' « intégration ». Ce changement de terme n'est pas anodin. Cela signifie en effet que ce n'est plus à l'enfant handicapé de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers de l'élève handicapé. Il s'agit maintenant d'une logique centrée sur la situation de handicap. On passe ainsi d'un modèle intégratif à un modèle inclusif où la scolarisation en classe ordinaire devient un droit à la solidarité (art. 2) et à la compensation (art. 11). Cette compensation nécessite de mettre en œuvre des adaptations pédagogiques (différenciation et/ou individualisation) dans le but de rééquilibrer les désavantages liés à la présence du handicap.

La loi a également engendré l'introduction dans les classes des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS), personnels d'encadrement permettant à l'élève scolarisé de bénéficier d'un soutien individualisé dans le cadre de l'établissement scolaire ; soit en classe d'intégration scolaire (CLIS), soit en classe ordinaire. Selon une note de la D.E.P.P. (Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance), l'accompagnement par une AVS individuel ou collectif a concerné 30% des élèves du premier degré en 2005.

3. L'inclusion des élèves avec des Troubles du Fonctionnement Cognitif

Les troubles du fonctionnement cognitif (TFC) sont des troubles neuropsychologiques liés au développement de l'enfant et donc considérés comme primaires. Leur origine ne dépend pas de l'environnement socio-culturel de l'individu ni d'une déficience psychique avérée. Ils peuvent affecter différentes facultés chez l'enfant telles que la mémoire, l'attention, le langage, le raisonnement, les gnosies et les praxies. Selon le degré et la nature du handicap, plusieurs de ces facultés peuvent être altérées chez un même enfant. Chaque trouble est limité à un domaine cognitif (langage, geste, calcul, lecture, ...) : on parle de trouble cognitif spécifique.

Les troubles les plus souvent évoqués dans les textes officiels (exemple de l'encart du BO n°6 du 7 février 2002) et étudiés lors de recherche (étude de Gombert et *al.* par exemple) sont les troubles spécifiques du langage oral et écrit tels que la dysphasie et la dyslexie. Il s'agit en effet des cas les plus souvent rencontrés chez des élèves en inclusion en classe ordinaire. Mais ce ne sont pas les seuls troubles entravant les apprentissages : on trouve également les dyscalculies (troubles des fonctions logico-mathématiques), les dyspraxies (troubles de la planification motrice, de l'acquisition de la coordination et troubles visuo-constructifs) et les troubles attentionnels avec ou sans hyperactivité.

Dans l'encart du BO n° 6 du 7 février 2002, les enfants présentant ces troubles sont estimés à 4 à 6% d'une classe d'âge, dont moins de 1% sont atteints d'une déficience sévère.

4. La représentation du handicap chez les enseignants

a. Définition du handicap

La loi de février 2005 commence par nous donner une définition précise du handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ».

Définition qui met en évidence deux points de vue du handicap : l'aspect individuel/médical où l'origine du handicap dépend de l'individu même (impliquant les difficultés à effectuer une tâche et la nécessité de prises en charge thérapeutiques) et l'aspect social/environnemental où le handicap est vu comme une forme de discrimination

aux origines sociales et non comme une déficience (soulignant les difficultés à vivre en société et le besoin d'acceptation, d'aménagements matériels et d'une prise en charge scolaire, sociale, financière,...).

b. **L'écart entre les attitudes et les comportements des enseignants face au handicap :**

Lamontagne-Müller et Gygax (2009) se sont appuyés sur ces deux modèles dans leur recherche afin de montrer leurs effets sur les attitudes des futurs enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire et des personnes en situation de handicap.

Des études précédentes ont montré qu'il existait souvent un écart entre l'attitude des enseignants et des futurs enseignants envers l'intégration des élèves handicapés et le fait d'intégrer un élève en situation de handicap dans leur propre classe. Ces études ont montré que les enseignants sont généralement favorables à l'inclusion des élèves porteurs de handicap mais sont beaucoup plus réticents au fait d'inclure un élève avec des besoins particuliers dans leur propre classe (DeBettencourt, 1999, Ward, Center et Bochner, 1994, Scruggs et Mastropiere, 1996). Selon Ward et Le Dean (1996), l'attitude des enseignants envers l'inclusion d'un élève présentant un handicap varie en fonction du type d'incapacité des élèves à intégrer.

c. **La représentation du handicap chez les futurs enseignants :**

Dans leur article, Lamontagne-Müller et Gygax (2009) décrit un lien étroit entre la représentation du handicap et celle de l'inclusion chez les enseignants.

Des études, citées par Lamontagne-Müller et Gygax (2009), se sont centrées sur les représentations des futurs enseignants et ont montré que les enseignants en formation percevaient moins bien les enfants possédant des incapacités mentales, comportementales ou émotionnelles (Avvramidis et al, 2000) et qu'ils avaient généralement comme représentation qu'un enfant en situation de handicap ne pouvait pas suivre le même cursus qu'un élève ordinaire (Hastings et Oakford, 2003 ;). De plus, Bradshaw et Mundia (2005) ont relevé chez certains de ces futurs enseignants une certaine peur face à des élèves présentant des troubles fonctionnels. Une étude menée par Antonak (1980) a également révélé que les enfants présentant un handicap physique, une maladie chronique, des incapacités sensorielles (sourds, muets,...) ou des troubles de la communication (bégaiement par exemple) étaient perçus comme ayant de plus grande chance de réussite en intégration que des enfants possédant des troubles comportementaux ou un handicap

mental parmi lesquels font partis les enfants présentant des Troubles du Fonctionnement Cognitif.

d. **L'influence de l'expérience sur les représentations des enseignants :**

Beaucoup d'enseignants se sentent mal préparés pour affronter l'inclusion d'un élève en situation de handicap. D'après l'article de Lamontagne-Müller et Gygax (2009), 90% des enseignants interrogés lors d'un sondage national réalisé par Rojewki et Pollard en 1990 se disent mal préparés pour des situations d'intégration. Cela révèle que la formation initiale des enseignants possède des lacunes en ce qui concerne la préparation à l'inclusion d'élèves présentant un handicap.

En réponse à cela, de nouvelles études, dont notamment celle de Kirk en 1998, ont démontré que la formation supplémentaire (sous la forme d'un cours universitaire durant l'étude de Kirk) des futurs enseignants, quelque soit sa forme (cours magistral, film, etc.), n'avait pas d'influence sur leurs attitudes envers les personnes en situation de handicap.

Lamontagne-Müller et Gygax ont essayé à nouveau de changer les attitudes des futurs enseignants en s'attardant sur le contenu de l'information transmise et sur sa forme (information écrite). Contrairement aux études précédentes menées sur le sujet, ils ont limités au maximum les variables afin de préciser leur étude. Ils se sont pour cela appuyés sur les deux modèles du handicap énoncés précédemment. Par l'utilisation de deux questionnaires, ils ont ainsi démontré qu'un « *texte persuasif basé sur des arguments du modèle social/environnemental du handicap peut avoir un effet positif durable sur les représentations des futur-e-s enseignant-e-s* » sur le handicap et l'intégration scolaire.

5. L'impact des représentations sur les comportements

Lamontagne-Müller et Gygax (2009) citent dans leur recherche les travaux d'Antonak et Livneh (1988) qui déclarent que « *les attitudes envers les personnes en situation de handicap vont ultimement guider le comportement face aux personnes en situation de handicap* ». En d'autres termes, les représentations des enseignants ont naturellement un impact sur leurs pratiques pédagogiques.

De plus, selon eux, l'attitude des enseignants envers les élèves présentant un handicap peut être un obstacle à la réalisation de l'inclusion. En effet, de nombreuses études, avant celle de Lamontagne-Müller et Gygax, ont montré que l'attitude négative de l'enseignant peut influencer l'attitude des autres élèves envers l'enfant en inclusion (Johnson, 1998) ainsi que les faibles attentes des enseignants vis-à-vis d'un élève inclus pouvaient favoriser l'échec scolaire de cet élève. Selon Parent (2004), l'attitude favorable

d'un enseignant envers un élève présentant un handicap est une des conditions essentielles à la réussite de son inclusion.

II. HYPOTHESES DE RECHERCHE ET VARIABLES

1. Hypothèse théorique

L'hypothèse générale que l'on peut énoncer est que **les professeurs des écoles auraient une perception différente des élèves en situation de handicap et cette perception interfèrerait concrètement dans l'appréciation des élèves que font les enseignants.**

2. Hypothèse opérationnelle

Notre étude se ciblant sur le cas d'un élève en situation de handicap mental (TFC) et en situation d'échec scolaire, on peut émettre l'hypothèse que **l'élève présentant un handicap mental et étant en échec scolaire serait perçu plus positivement par l'enseignant qu'un élève ne présentant pas de handicap et étant également en échec scolaire alors que ces élèves ont à la base les mêmes attitudes, les mêmes compétences et les mêmes capacités.** L'élève présentant un handicap serait ainsi considéré par l'enseignant avec plus de compassion, de mérite qu'un élève ordinaire : « l'élève X ne réussit pas car il présente un handicap mental », « l'élève X donne le meilleur de lui-même mais il est en échec scolaire à cause de son handicap », ... Les enseignants auraient tendance à chercher une explication interne à l'échec scolaire de l'élève en situation de handicap alors que pour un élève ne présentant pas de handicap, les explications pourraient être beaucoup moins compatissantes : « l'élève Y ne réussit pas parce qu'il ne fait aucun effort », « l'élève Y est en échec scolaire parce qu'il n'apprend pas ses leçons régulièrement », ...

3. Variables :

Nous avons manipulé deux variables indépendantes provoquées pouvant avoir une influence sur les résultats de la recherche:

- La première concerne les participants à l'enquête : il peut en effet s'agir de futurs enseignants (étudiants à l'IUFM) ou d'enseignants titularisés.

En lien avec cette variable, d'autres variables invoquées existent telles que le sexe et l'âge des participants ainsi que le niveau d'ancienneté des professeurs titularisés.

- Le deuxième variable importante dépend de la cible étudiée : le cas proposé peut concerner soit un élève en situation de handicap mental et en échec scolaire, soit un élève non porteur de handicap mental et en échec scolaire.

III. METHODE

1. Aperçu global du protocole expérimental mis en place

Le but de la recherche est de mettre en évidence la différence de perception effective qui peut exister entre un élève en situation de handicap et un élève non porteur de handicap. Pour cela, nous avons choisi comme cibles de l'étude un élève en situation de handicap mental et en échec scolaire et un élève non porteur de handicap et en échec scolaire. L'enquête a été proposée à un panel composé d'étudiants en Master 2 à l'IUFM et de professeurs des écoles titulaires (cf. participants).

Le dossier proposé au participant de l'enquête était composé de deux parties :

- Dans un premier temps, les personnes interrogées devaient remplir un questionnaire à choix multiples (QCM). Ce questionnaire concernait soit un élève en situation de handicap mental et en échec scolaire soit un élève non porteur de handicap et en échec scolaire.
- Dans un deuxième temps, une liste d'adjectifs qualificatifs était proposée à chaque participant. Le but de cette liste est d'identifier avec plus de précision comment les personnes interrogés perçoivent l'élève présenté dans le premier questionnaire.

2. Participants

Dans le cadre de la recherche, dix-sept enseignants titularisés ainsi que trente-cinq futurs professeurs des écoles ont été d'interrogés soit un total de cinquante-deux participants. La participation à l'enquête s'est faite sur la base du volontariat et bénévolement. Concernant les futurs professeurs des écoles, il s'agit d'étudiants en Master 2 Sciences et Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation (SMEEF), spécialité « professorat des écoles » à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq. L'ensemble des participants est composé de quarante-neuf femmes et trois hommes, âgés de 22 à 56 ans. La moyenne d'âge des participants est de 30,56 ans. On peut également préciser que la moyenne d'âge des étudiants (24,11 ans) est bien entendue inférieure à la moyenne d'âge

des enseignants titulaires (43,82 ans). De plus, l'ancienneté des enseignants interrogés varie entre 4 et 31 ans (moyenne = 19,82 ans).

3. Outils d'évaluation des facteurs étudiés

a. Présentation générale des différents dossiers

Afin de mener à bien l'enquête auprès des participants, deux dossiers fictifs d'élève ont été élaborés :

- Un dossier concernant un élève en situation de handicap mental et en échec scolaire : dossier n°1
- Un dossier concernant un élève non porteur de handicap et en échec scolaire : dossier n°2

Chaque participant s'est vu attribuer l'un ou l'autre de ces dossiers sans avoir conscience de l'existence de deux dossiers différents.

Chaque dossier est composé d'une présentation générale de l'enfant (cf. annexes 1 et 2), des résultats de l'élève aux évaluations nationales (cf. annexe 3), d'un questionnaire à choix multiples (cf. annexe 4) et d'une liste d'adjectifs permettant de qualifier l'élève (cf. annexe 5).

b. Présentation générale de l'enfant (annexes 1 et 2)

La première page de chaque dossier mentionne des *Informations générales* sur l'enfant dont son *nom*, volontairement masqué par un rectangle noir et son *prénom*, Clément, identique pour les deux dossiers afin de ne pas induire de représentations différentes selon le sexe ou la consonance du prénom. D'autres données communes aux deux dossiers sont présentes : la *fratrie* (1 sœur scolarisée au collège (5^{ème})), la situation familiale (*parents mariés*), l'existence de *difficultés familiales particulières* (non) ainsi que la *demande de suivie par le Réseau d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficulté (RASED)* (oui. Demande d'aide pour ses difficultés scolaires). Seule une catégorie diffère entre les dossiers n°1 et n°2 : l'existence d'un *handicap et d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)* (oui pour le dossier n°1 et non pour le dossier n°2).

Nous avons fait le choix de fournir des données très générales et neutres sur l'enfant afin de ne pas influencer la perception des enseignants et alors fausser les résultats. Le bilan proposé à la suite de ces informations générales est, pour la même raison, très succinct et très général: « *Globalement les résultats sont non satisfaisants. Cet élève éprouve*

de grandes difficultés en mathématiques et en français. Mais, la qualité du travail rendu dans ces deux disciplines est relativement bonne. L'écriture est également régulière. ». Il est identique pour les deux dossiers.

c. **Résultats aux évaluations nationales (annexe 3)**

La deuxième page de chaque dossier est identique : elle présente les résultats fictifs de l'élève aux évaluations nationales réalisées à la fin du CM2 (fin de cycle 3). Volontairement, nous avons choisi des résultats proches de la moyenne nationale : 36/40 en Français et 24/40 en Mathématiques. Ces résultats sont détaillés en sous-disciplines : *lire (7/15), écrire (4/10), vocabulaire (7/10), grammaire (12/15) et orthographe (6/10)* pour le Français et *nombres (10/14), calculs (5/9), géométrie (2/5), mesures (4/8) et gestion de données (3/4)* pour les Mathématiques.

d. **Questionnaire d'internalité (annexe 4)**

Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples composé de douze questions auxquelles les participants ont dû répondre en se mettant à la place de l'élève qui leur a été présenté. Ce questionnaire, appelé questionnaire d'internalité scolaire, a été élaboré par Dompnier et *al.* en 2007.

Le questionnaire est le même pour tous les participants de l'enquête, quelque soit la cible de l'étude (élève porteur de handicap ou non). Pour chaque question, le participant avait le choix entre quatre réponses dont deux évoquaient une cause interne (du type « c'est ma faute ») et deux se référaient à une explication externe.

Le traitement des données obtenues avec ce questionnaire sera expliqué ultérieurement dans la partie III. 5. a..

e. **Description des élèves à l'aide d'une liste d'adjectifs (annexe 5)**

La deuxième partie de l'enquête porte sur une liste de 38 adjectifs qualificatifs : *Agréable, agressif, appliqué, antipathique, arrogant, attentionné, bienveillant, cultivé, déterminé, drôle, égocentrique, égoïste, envahissant, faible, froid, gentil, honnête, hypocrite, immature, inattentif, ingénieux, insolent, intelligent, lent, meneur, paresseux, passif, pénible, performant, populaire, respectueux, sérieux, sociale, souriant, spontané, studieux, sûr de lui, volontaire.*

Il s'agit d'adjectifs souvent utilisés par le corps enseignant pour qualifier le comportement des élèves, leur investissement, leurs capacités cognitives, leur motivation et leurs

compétences sociales. Ces 38 éléments ont été sélectionnés parmi un ensemble plus vaste présenté dans l'étude de Le Barbenchon et *al.* (2005).

Les participants devaient cocher dans cette liste les adjectifs qui qualifient, selon eux, l'élève sur lequel porte le dossier qui leur a été distribué. De même que pour le questionnaire d'internalité, la liste distribuée est la même pour chaque participant.

Le traitement des données obtenues avec cet outil sera expliqué ultérieurement dans la partie III. 5. b..

4. Conditions de passation

a. Le recueil de données

Afin de recueillir un maximum de données, la passation des questionnaires auprès des étudiants de l'IUFM s'est effectuée au début de certains cours inclus dans leur formation (avec accord préalable des formateurs responsables). Elle a été réalisée en deux fois au cours du mois de mars 2013.

Concernant le recueil de données auprès d'enseignants titulaires, une lettre de demande a été adressée aux directeurs de plusieurs écoles (annexe 6). Après avoir obtenu l'accord de ces derniers, le questionnaire a été proposé à l'ensemble des enseignants de ces écoles entre les mois de février et d'avril 2013.

Chaque passation s'est déroulée en une quinzaine de minutes.

b. Consigne donnée lors de la passation (annexe 7)

Les études sur la perception des enseignants et des personnes en général sont difficiles à réaliser du fait qu'elles concernent personnellement les participants. Le fait de penser qu'ils soient jugés peut influencer ces derniers et ainsi fausser leurs réponses. L'étude menée lors de ce mémoire est d'autant plus difficile qu'elle traite d'un sujet parfois difficile à aborder qui est le handicap. Il a donc été important de mettre les personnes interrogées en confiance. Il ne fallait pas que les participants se doutent lors de la passation que nous étudions leur perception des élèves en situation de handicap. Pour cela, l'étude a été présentée réellement à la fin de la passation.

Au début de la passation, nous avons utilisé en quelque sorte un subterfuge pour présenter l'étude en déclarant aux participants que nous nous intéressons à « l'expertise de description scolaire par les professionnels de l'éducation, en particulier les enseignants ». Plus simplement, nous leur avons précisé que nous souhaitions étudier le fait que les

enseignants soient capables de se mettre à la place des élèves à partir d'un dossier scolaire. L'objet de l'étude tel qu'il était présenté était alors de savoir si des enseignants titulaires ou des futurs enseignants étaient capables de répondre à un questionnaire comme un élève l'aurait fait. Avant de commencer, les participants ont été informés qu'il s'agissait d'une participation bénévole et non obligatoire. Il leur a été également précisé qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses, que nous attendions des réponses spontanées, que cette étude était anonyme et que leurs réponses resteraient confidentielles. Après une brève présentation du dossier d'élève, un temps de lecture individuelle a été laissé à chaque participant, suivi d'un temps de réponse aux questionnaires. Il a été demandé aux participants de ne pas communiquer entre eux avant la fin de la passation. Une fois que tous les dossiers ont été ramassés, l'objet réel de l'étude a été dévoilé aux participants. Pour finir, la possibilité de connaître les résultats du mémoire a été proposée : les participants voulant être informés ont pu laisser leur adresse mail sur une fiche recueil.

5. Traitements statistiques

L'analyse des résultats a été réalisée à partir du logiciel de traitement statistique : *Statistica* (STATSOFT). Elle s'est faite en deux temps :

- Une première analyse des données obtenues à partir du questionnaire d'internalité
- Une deuxième analyse des données obtenues à partir de la liste d'adjectifs

a. Traitement des données obtenues à partir du questionnaire d'internalité : calcul du score d'internalité

Le traitement statistique, correspondant aux scores d'internalité attribués en fonction de la cible pour chaque dossier, a tout d'abord nécessité un codage particulier des données.

Dans le questionnaire d'internalité de Dompnier (2006), chaque question présente une situation à laquelle l'élève pourrait être confronté (par exemple, *lorsqu'il ne fait pas ses devoirs à la maison*). La personne interrogée devait choisir une proposition que l'élève serait susceptible d'énoncer dans ce cas parmi quatre propositions. Dans chaque cas, parmi ces quatre réponses possibles, deux propositions font référence à une explication de cause interne (du type « *c'est ma faute* ») et deux autres évoquent une explication de cause externe. De même, deux propositions se réfèrent au caractère stable de l'explication alors que les deux autres se réfèrent au caractère instable de l'explication. Ainsi, Dompnier (2006) propose une double analyse avec comme première dimension la valeur

d'internalité vs la valeur d'externalité et comme deuxième dimension le caractère « stable » vs le caractère « instable ». De cette façon, on a pu déterminer pour chaque situation :

- Une proposition externe stable : par exemple, « *c'est parce que c'est toujours difficile de travailler après l'école* »
- Une proposition interne stable : par exemple, « *c'est parce que je suis un élève pas très sérieux* ».
- Une proposition externe instable : par exemple, « *c'est parce que mes copains sont venus me chercher pour jouer à ce moment-là* »
- Une proposition interne instable : par exemple, « *c'est parce que je voulais aller m'amuser* »

Pour l'ensemble des questionnaires, chaque question a été analysée en fonction de la réponse donnée par le participant selon le codage proposé dans l'annexe 8. Cela nous a permis de calculer pour chaque participant le total de chaque type de propositions obtenues et ainsi de déterminer quatre scores: **externe / stable**, **interne / stable**, **externe / instable** et **interne / instable**.

Pour chaque participant, les scores obtenus ont été reporté dans un tableau de ce type :

Participants	Score externe / stable	Score interne / stable	Score externe / instable	Score interne / instable
1	4	0	3	3
2	3	3	1	3
...				

Pour traiter nos résultats, nous avons réalisé une analyse de variance avec un plan factoriel 2 (type de cible : handicap OU non) x 2 (explication causale : interne ET externe) x 2 (stabilité de l'explication : stable ET non stable).

b. **Traitement des données obtenues à partir de la liste d'adjectifs**

L'analyse statistique de différentes réponses obtenues avait pour but d'apporter une précision sur la représentation que peut avoir un futur professeur des écoles ou un professeur des écoles titulaire en fonction de la cible (élève porteur de handicap ou élève non porteur de handicap).

Pour répondre à cette partie de l'étude, les participants devaient cocher une case parmi cinq. Par exemple, pour l'adjectif *agréable* :

ne décrit pas du tout cet enfant

décrit tout à fait cet enfant

Afin d'encoder les données recueillies, nous avons attribué une note de 0 à 4 à chaque case de façon à ce que 0 = *ne décrit pas du tout*, et 4 = *décrit totalement*. Les notes 1, 2 et 3 versent à traduire les nuances dans les réponses. Pour chaque participant, une note a été attribuée pour chacun des adjectifs puis reportée dans un tableau de données de ce type :

Participants	Agréable	Agressif	Appliqué	Antipathique	...
1	3	0	2	0	
2	4	0	1	2	
...					

Pour réaliser l'analyse statistique de ces données, un classement des adjectifs en catégories a été nécessaire. Un premier classement en fonction de la connotation positive ou négative de chaque adjectif a été effectué :

<u>Adjectifs connotés positivement</u> (= termes positifs pour décrire l'élève)	<u>Adjectifs connotés négativement</u> (= termes négatifs pour décrire l'élève)
<i>agréable, appliqué, attentionné, bienveillant, cultivé, déterminé, drôle, gentil, honnête, ingénieux, intelligent, meneur, performant, populaire, respectueux, sérieux, sociale, souriant, spontané, studieux, volontaire.</i>	<i>agressif, antipathique, arrogant, égocentrique, égoïste, envahissant, faible, froid, hypocrite, immature, inattentif, insolent, lent, paresseux, passif, pénible, sûr de lui.</i>

Puis, un second classement a permis de regrouper certains adjectifs en catégories plus précises renvoyant à des valeurs sociales, morales, personnelles et de compétences : l'aisance, la compétence, l'effort et l'agréabilité :

	<u>Catégories</u>	<u>Adjectifs</u>
Termes positifs	Aisance	<i>déterminé, meneur, populaire, sûr de lui</i>
	Compétence	<i>cultivé, ingénieux, intelligent, performant, sérieux</i>
	Effort	<i>appliqué, studieux, volontaire</i>
	Agréabilité	<i>agréable, drôle, gentil, souriant, spontané</i>
Termes négatifs	Aisance	<i>faible, immature, passif</i>
	Compétence	<i>lent</i>
	Effort	<i>inattentif, paresseux</i>
	Agréabilité	<i>agressif, arrogant, envahissant</i>

Remarque : L'obtention de résultats significatifs étant généralement plus facile en étudiant les termes positifs, nous avons fait le choix de laisser de côté les termes négatifs dans la suite de notre traitement des données.

Pour chaque catégorie (aisance, compétence, effort et agréabilité), nous avons calculé la moyenne des notes attribuées à chaque adjectif constituant cette catégorie.

Participants	Appliqué	Studieux	Volontaire	MOYENNE EFFORT
1	2	3	3	2,67
2	1	3	4	2,67
...				

Enfin, pour chacune des quatre catégories, deux moyennes ont été calculées et comparées avec un t de student à l'aide du logiciel de traitement *Statistica* :

- Une moyenne des moyennes obtenues pour la catégorie (aisance, compétence, effort ou agréabilité) pour une **cible présentée en situation de handicap**.
- Une moyenne des moyennes obtenues pour la catégorie (aisance, compétence, effort ou agréabilité) pour une **cible présentée sans handicap**.

La comparaison de ces deux moyennes permettra de mettre en évidence les différences de perception possibles de la cible du point de vue de l'aisance, de la compétence, de l'effort et de l'agréabilité en fonction de son appartenance à une catégorie (avec handicap ou sans handicap). Autrement dit, l'exploitation des résultats pourra permettre de répondre à la question suivante : *l'utilisation de termes relevant de l'effort varie-t-elle significativement en fonction de l'appartenance à une catégorie ? (les élèves*

présentés comme porteur de handicap sont-ils considérés comme faisant plus d'effort?).
De même pour les termes relevant de l'aisance, de la compétence et de l'agréabilité.

IV. RESULTATS

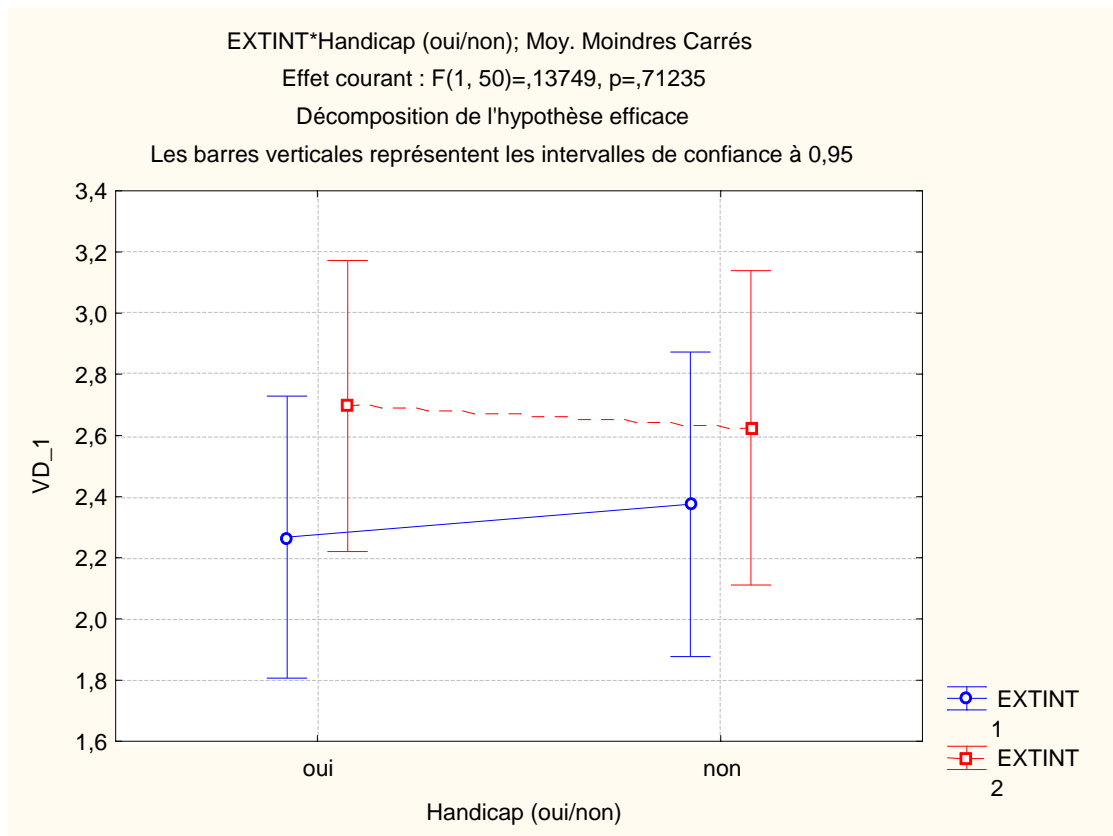
L'objet de notre étude était l'influence de la catégorie *handicap* dans le jugement qu'un professeur des écoles ou qu'un futur professeur des écoles a d'un élève. L'ensemble des données a été traité par ANOVA factorielle (=Analyse de variance avec plan factoriel) à une variable indépendante : HANDICAP (oui *ou* non).

1. Analyse des scores d'internalité obtenus en fonction du type de cible (avec OU sans handicap)

Pour traiter nos résultats, nous avons réalisé une première analyse de variance avec un plan factoriel 2 (type de cible : handicap OU non) x 2 (explication causale : interne ET externe), puis nous avons effectué une deuxième analyse de variance avec un plan factoriel 2 (type de cible : handicap OU non) x 2 (stabilité de l'explication : stable ET non stable).

a. Interaction entre le type de cible (avec OU sans handicap) et l'explication causale choisie (interne OU externe)

La première analyse de variance avec un plan factoriel 2 (type de cible : handicap OU non) x 2 (explication causale : interne ET externe) réalisée avec le logiciel Statistica nous a permis d'obtenir le graphique suivant :



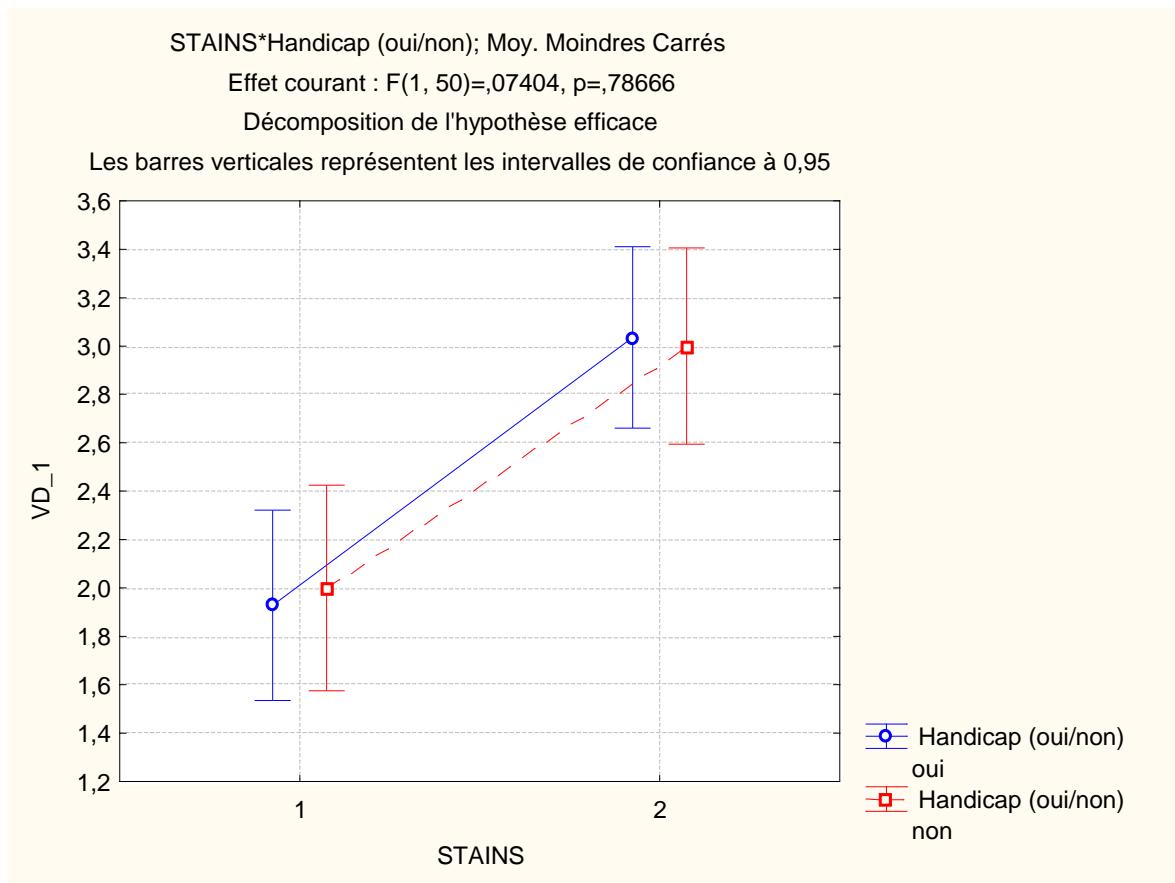
Graphique 1, obtenu à partir de l'ANOVA sur le score d'internalité attribué en fonction de la variable handicap

Sur ce graphique, EXTINT 1 correspond au score externe et EXTINT 2 correspond au score interne.

La lecture de ce graphique révèle que l'interaction entre le type de cible (handicap ou non) et le type d'explication choisie (interne et externe) n'est pas significative ($F(1, 50) < 1 ; ns$). Les deux segments sont pratiquement parallèles. 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. Autrement dit, contrairement l'hypothèse que nous avons faite, la cible présentée « en situation de handicap » n'est pas jugée plus interne que la cible présentée « sans handicap ».

b. Interaction entre le type de cible (avec OU sans handicap) et la stabilité de l'explication choisie (stable OU instable)

La deuxième analyse de variance avec un plan factoriel 2 (type de cible : handicap OU non) x 2 (stabilité de l'explication : stable ET non stable) réalisée avec le logiciel Statistica nous a permis d'obtenir le graphique suivant :



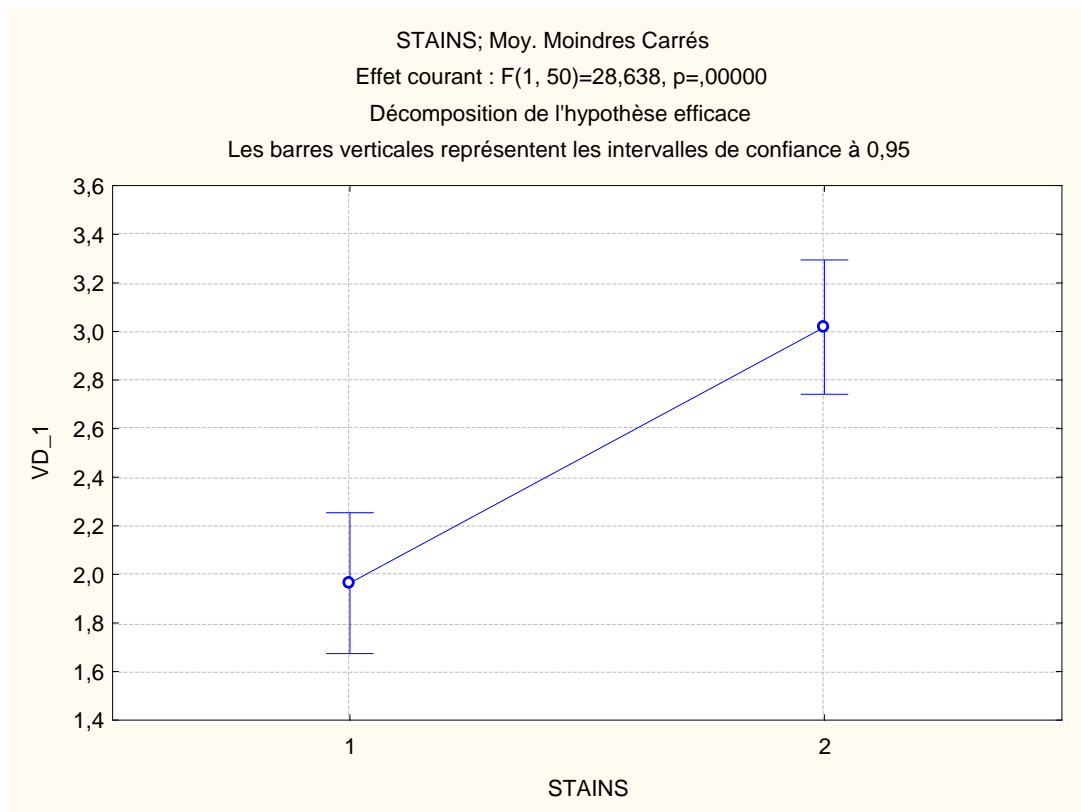
Graphique 2, obtenu à partir de l'ANOVA sur la stabilité de l'explication en fonction de la variable handicap

Sur ce graphique, 1 correspond au caractère stable de l'explication et 2 correspond au caractère instable de l'explication.

La lecture de ce graphique révèle que l'interaction entre le type de cible (handicap ou non) et le type d'explication choisie (stable et non stable) n'est pas significative ($F(1, 50) < 1$; *ns*). Les deux segments sont quasiment parallèles. Il n'y a pas de différence significative dans l'attribution d'une explication stable entre l'élève présenté comme en situation de handicap et l'élève sans handicap. Autrement dit, contrairement l'hypothèse que nous avons faite, la cible présentée « en situation de handicap » n'est pas jugée plus instable que la cible présentée « sans handicap ».

c. **Prédominance des explications instables**

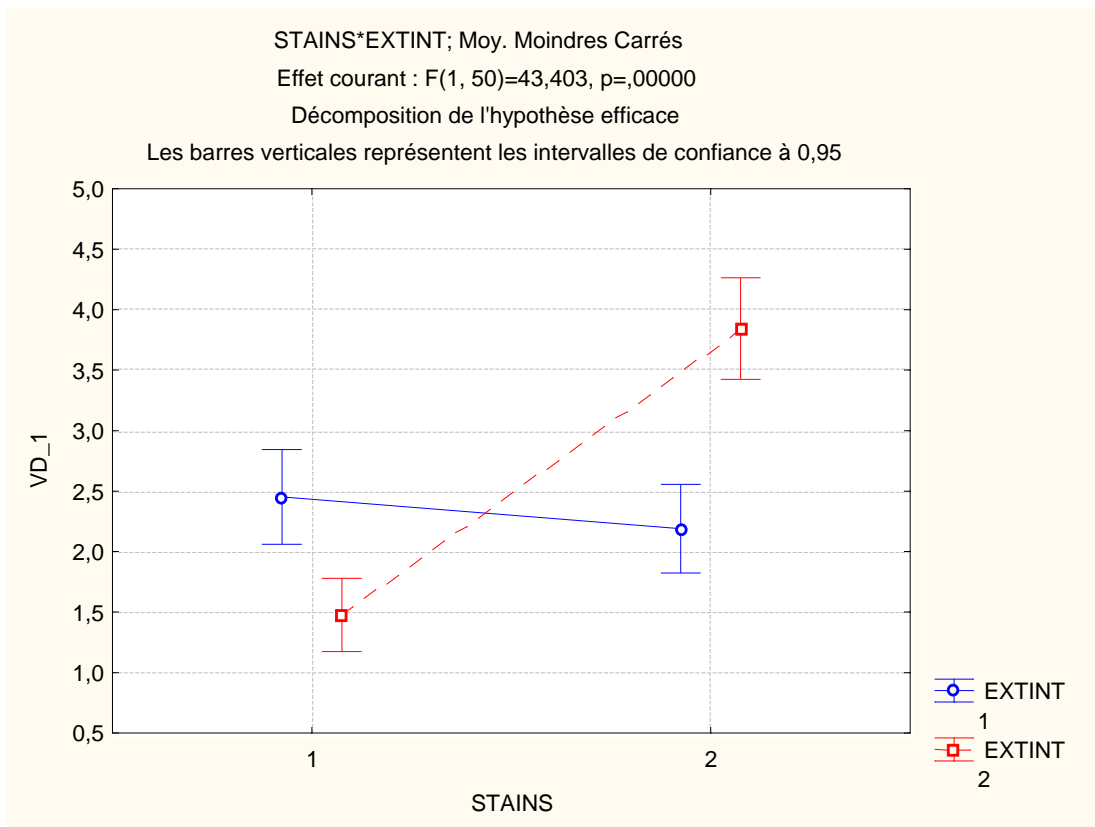
L'analyse révèle par ailleurs que les explications instables sont plus nombreuses que les explications stables ($F(1, 50) = 28.64$; $p < .0001$) comme on peut le voir sur le graphique ci-dessous :



Graphique 3

Comme pour le graphique précédent, sur ce graphique, 1 correspond au caractère stable de l'explication et 2 correspond au caractère instable de l'explication.

Cette différence est cependant modulée par le type d'explication (interne et externe), $F(1, 50) = 43.4 ; p < .00001$). En effet, le graphique suivant montre que la différence entre stable et instable ne se produit que pour les explications internes. Plus précisément, les explications internes instables sont plus importantes que les autres explications.



Graphique 4

Comme pour les deux graphiques précédents, sur ce graphique, 1 correspond au caractère stable de l'explication et 2 correspond au caractère instable de l'explication. De plus, EXTINT 1 correspond au score externe et EXTINT 2 correspond au score interne.

d. Interprétation

Compte tenu des résultats obtenus, l'appartenance d'un élève à la catégorie « porteur de handicap » ne semble pas être à l'origine d'une différence de représentations des étudiants de Master 2 et des professeurs des écoles titulaires concernant les explications causales de l'élève. Cela signifie que la situation de handicap ne changerait pas significativement la perception que les futurs professeurs des écoles et les professeurs des écoles titulaires ont de l'élève : un élève en situation de handicap ne serait donc ni valorisé ni dévalorisé scolairement.

Sur l'étude des résultats à ce premier questionnaire, nous pouvons conclure que l'appartenance à la catégorie « porteur de handicap » ne modifie pas le jugement des participants (futurs enseignants et enseignant).

2. Comparaison des traits attribués à la cible en fonction de son appartenance à une catégorie (avec OU sans handicap)

Les cinquante-deux participants ont décrit l'élève présenté dans leur dossier en indiquant pour chacun des trente-huit adjectifs 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 statistique des résultats obtenus s'est faite par traitement des moyennes de chaque catégorie et par comparaison de celles-ci en fonction de la variable *handicap*.

a. Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion d'aisance en fonction de la variable handicap

La comparaison de deux moyennes réalisée avec un t de student ne montre pas de différence en fonction de la cible ($t_{50} = .88$; *ns*). Cela signifie donc que l'utilisation de termes relevant de la notion d'aisance (*déterminé, meneur, populaire, sûr de lui*) ne varie pas significativement en fonction de l'appartenance à une catégorie (avec OU sans handicap).

Autrement dit, d'après les résultats obtenus, les élèves présentés comme porteur de handicap ne sont pas considérés par les étudiants de Master 2 et par les professeurs des écoles interrogés comme ayant plus ou moins de facilités du point de vue de l'aisance comparés aux élèves non porteurs de handicap.

b. Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion de compétence en fonction de la variable handicap

La comparaison de deux moyennes réalisée avec un t de student ne montre pas de différence en fonction de la cible ($t_{50} = .75$; *ns*). Cela signifie donc que l'utilisation de termes relevant de la notion de compétence (*cultivé, ingénieux, intelligent, performant, sérieux*) ne varie pas significativement en fonction de l'appartenance à une catégorie (avec OU sans handicap).

Autrement dit, d'après les résultats obtenus, les élèves présentés comme porteur de handicap ne sont pas considérés par les étudiants de Master 2 et par les professeurs des écoles interrogés comme étant plus ou moins compétents comparés aux élèves ordinaires non porteurs de handicap.

c. **Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion d'effort en fonction de la variable handicap**

La comparaison de deux moyennes réalisée avec un t de student montre une différence significative en fonction de la cible. Cela signifie donc que l'utilisation de termes relevant de la notion d'effort (*appliqué, studieux, volontaire*) varie en fonction de l'appartenance à une catégorie (avec OU sans handicap).

La cible présentée comme étant en situation de handicap (M = 2.68) est jugée comme faisant plus d'effort que la cible qui est présenté sans handicap (M = 2.25 ; $t_{50} = 1.96$; $p < .06$). Cela nous permet de constater que l'élève présenté comme **en situation de handicap** a tendance à être jugé comme **plus appliqué, plus studieux, plus volontaire** que l'élève sans handicap.

d. **Analyse des moyennes associées aux termes relevant de la notion d'agréabilité en fonction de la variable handicap**

La comparaison de deux moyennes réalisée avec un t de student ne montre pas de différence en fonction de la cible ($t_{50} = .9$; *ns*). Cela signifie donc que l'utilisation de termes relevant de la notion d'agréabilité (*agréable, drôle, gentil, souriant, spontané*) ne varie pas significativement en fonction de l'appartenance à une catégorie (avec OU sans handicap).

Autrement dit, d'après les résultats obtenus, les élèves présentés comme porteur de handicap ne sont pas considérés par les étudiants de Master 2 et par les professeurs des écoles interrogés comme étant plus ou moins agréables comparés aux élèves ordinaires non porteurs de handicap.

e. **Interprétation**

L'analyse des résultats obtenus en fonction de la variable handicap met en évidence qu'un élève présenté comme porteur de handicap a tendance à être jugé par les étudiants de Master 2 et les professeurs des écoles titulaires *plus appliqué, plus studieux, plus volontaire* qu'un élève non porteur de handicap. Cela signifie que la situation de handicap changerait significativement la perception que les futurs professeurs des écoles et les professeurs des écoles titulaires ont de l'élève : un élève en situation de handicap fournirait plus d'effort dans son travail scolaire. L'élève porteur de handicap semble donc valorisé pour les traits se rapportant à son travail scolaire.

En revanche, les résultats obtenus ne permettent pas de montrer que la situation de handicap influence la perception des enseignants et des futurs enseignants concernant l'aisance, la compétence et l'agrément de l'élève.

Compte tenu des résultats à cette deuxième partie de recherche, nous pouvons conclure que l'appartenance à la catégorie « *porteur de handicap* » modifie la perception des participants (futurs enseignants et enseignant) dans le jugement d'un élève du point de vue de l'effort fourni dans le travail scolaire.

V. DISCUSSION

1. Retour les hypothèses de recherche compte tenu des résultats obtenus

L'hypothèse théorique de notre recherche était que **les professeurs des écoles auraient une perception différente des élèves en situation de handicap et cette perception interférerait concrètement dans l'appréciation des élèves que font les enseignants**. L'hypothèse opérationnelle qui en avait découlé était que **l'élève présentant un handicap mental et étant en échec scolaire serait perçu plus positivement par l'enseignant qu'un élève ne présentant pas de handicap et étant également en échec scolaire**.

L'analyse des scores d'internalité attribués a montré que l'appartenance de l'élève à la catégorie *porteur de handicap* ne montre pas de différence de traitement dans l'attribution des explications causales. Autrement dit, cela réfute l'hypothèse selon laquelle « les enseignants auraient tendance à chercher une explication interne à l'échec scolaire de l'élève en situation de handicap alors que pour un élève ne présentant pas de handicap, les explications pourraient être beaucoup moins compatissantes ».

En revanche, l'analyse du jugement émis par les participants en termes d'adjectifs permet de montrer que l'appartenance à la catégorie *porteur de handicap* modifie le jugement des enseignants et futurs enseignants : l'élève présenté en situation de handicap a tendance à apparaître plus appliqué, plus studieux et plus volontaire qu'un élève présenté comme sans handicap. L'élève présentant un handicap serait ainsi considéré par l'enseignant avec plus de mérite qu'un élève ordinaire ; ce qui va dans le sens de notre hypothèse. Mais l'analyse montre également qu'un élève présenté comme porteur de handicap est jugé aussi

compétent, aussi agréable et ayant autant d'aisance qu'un élève présenté sans handicap ; ce qui va dans le sens d'une égalité de traitement des élèves.

2. Confrontation des résultats obtenus avec ceux de recherches menées auparavant

Au cours de l'étude théorique réalisée au début ce mémoire, nous avons pu constater que des recherches avaient déjà été menées sur l'influence du handicap sur les représentations. Ces recherches avaient notamment montré qu'il existait une influence du handicap sur les représentations des membres de la société. Cette influence s'expliquait par le fait que la société est imprégnée de nombreux stéréotypes sur le handicap. Or, les professeurs des écoles et le monde de l'éducation en général font partie intégrante de la société. En conséquence, le monde de l'éducation devrait hériter des stéréotypes de la société sur les personnes en situation de handicap. Et ainsi, les professeurs des écoles devraient avoir une perception différente des élèves en situation de handicap.

Cependant, les résultats obtenus lors de notre étude ne sont pas suffisamment significatifs pour vérifier cette hypothèse.

3. Explications possibles des résultats obtenus

a. Un effectif de participants restreint

Afin d'obtenir des résultats concrets, il était prévu de distribuer le questionnaire à un effectif minimum de quatre-vingt personnes composé de quarante enseignants titularisés et de quarante futurs enseignants. Cet effectif aurait permis également de traiter séparément les données recueillies auprès des étudiants en Master 2 et celles recueillies auprès des professeurs des écoles titulaires dans le but de comparer les représentations de ces deux publics.

Or, le recueil de données auprès de professeurs des écoles titulaires s'est avéré plus difficile que prévu. Les outils utilisés sont apparus souvent trop imprécis pour ces derniers. Beaucoup d'entre eux m'ont fait part de l'impossibilité de se placer à la place d'un élève au regard du seul dossier qui leur était fourni. Or, je ne pouvais leur donner guère plus d'informations sous peine d'influencer leurs réponses. De ce fait, j'ai parfois essuyé quelques refus. De plus, le démarchage auprès des écoles est un travail long et fastidieux et je n'ai parfois pas eu de réponse de la part des directeurs de ces écoles. N'ayant que peu de données recueillies auprès d'enseignants titulaires, j'ai limité mon recueil de données auprès d'étudiants de Master 2 à trente-cinq dossiers afin de ne pas créer un écart trop

important entre le nombre de dossiers complétés par les futurs enseignants et celui des dossiers complétés par les enseignants titulaires. Pour ces raisons, l'effectif minimum projeté n'a pas été atteint et l'effectif des participants s'est limité à cinquante-deux.

L'augmentation du nombre de participants aurait sans doute permis d'obtenir des résultats plus tangibles et ainsi d'apporter plus de précision à cette recherche.

b. La pertinence des outils utilisés

La question de pertinence des outils utilisés a été posée par les professeurs des écoles titulaires lors du recueil de données. L'utilisation du questionnaire d'internalité et de la liste d'adjectifs pourrait expliquer l'absence de résultats significatifs permettant de valider notre hypothèse de recherche. Or, cela semble difficile à prouver étant donné que ces outils ont été testés et validés lors de précédentes études.

c. L'évolution possible des représentations enseignantes

L'absence de résultats significatifs permettant de valider notre hypothèse de recherche pourrait s'expliquer par une évolution des représentations des futurs enseignants et des enseignants titulaires et par l'évolution plus générale de la société concernant le handicap. Avec la mise en place de la *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* le 11 février 2005 et avec l'évolution des contenus de formation des futurs enseignants, on peut imaginer que les représentations des étudiants en Master 2 et des professeurs des écoles titulaires aient changées concernant les élèves en situation de handicap. Il se pourrait que les personnes interrogées lors de l'étude ne soient pas influencées par les stéréotypes liés au handicap. Mais, cette explication reste cependant très fragile puisque l'on sait que ces stéréotypes sont encore très marqués dans la société.

d. Le public interrogé

En raison de l'effectif restreint de participants, il se peut que le panel interrogé ne soit pas représentatif du monde de l'éducation et de la société plus généralement. De plus, il se peut que certaines personnes interrogées puissent avoir des représentations qui diffèrent de façon importante de celles de la société en général. Et, en raison du petit nombre de participants, ces représentations « atypiques » influencent fortement les résultats de l'étude.

Par ailleurs, il est important de noter également que l'ensemble des participants est composé d'étudiants en Master 2 à l'IUFM et de professeurs des écoles titulaires. Les

connaissances ainsi que les représentations sur le handicap de ces deux publics peuvent diverger. En effet, les connaissances mais surtout l'expérience dans le monde de l'éducation sont moins grandes pour les étudiantes de Master 2 par rapport aux professeurs des écoles dont le niveau d'ancienneté est assez élevé. Des résultats significativement différents auraient donc pu être obtenus en interrogeant uniquement un public enseignant.

e. **Un manque de temps relatif**

Elaborée dans le cadre de mon mémoire de Master SMEEF, spécialité professorat des écoles, cette recherche aurait pu être plus poussée si j'avais eu plus de temps à consacrer à celle-ci. Le travail demandé lors de ma deuxième année de Master ainsi que la préparation du concours d'admission au CRPE ne m'ont pas permis d'y consacrer plus de temps. Cependant, une recherche théorique plus précise et un recueil de données plus conséquent aurait certainement permis d'obtenir des résultats significatifs. Un approfondissement de l'analyse des résultats aurait également pu donné lieu à la poursuite de l'étude avec pourquoi pas une deuxième étape de recueil de données afin d'en affiner les résultats.

CONCLUSION

1. Conclusion de l'étude :

Comme nous avons pu le dire dans la première partie de la discussion (V. 1.), les résultats de cette étude ne permettent pas de valider l'hypothèse initiale de notre recherche : les investigations menées au cours de celle-ci ne suffisent pas pour montrer l'influence du handicap sur les représentations des enseignants et des futurs enseignants. A l'issue de cette recherche, nous ne pouvons pas affirmer que les professeurs des écoles ont une perception différente des élèves en situation de handicap et que cette perception interfère concrètement dans l'appréciation des élèves que font les enseignants. Mais, nous pouvons souligner qu'un élève présenté comme porteur de handicap est jugé plus studieux, plus déterminé et plus volontaire qu'un élève non porteur de handicap et il donc serait intéressant de poursuivre et d'affiner la recherche.

2. Ce que je retire de cette étude pour ma future pratique enseignante

Cette étude m'a permis d'acquérir des connaissances sur la place et la prise en charge du handicap dans la société et plus précisément à l'école. La notion de handicap est

encore trop peu étudiée au cours de la formation des futurs professeurs des écoles et la réalisation de ce mémoire a été une réelle occasion d'élargir mes connaissances sur le sujet.

Par ailleurs, la réalisation de cette étude m'a offerte la possibilité d'avoir une réflexion sur mes futures pratiques enseignantes. J'ai en effet pris conscience que ma pratique enseignante pourra être influencée par de nombreux stéréotypes dont font partis les stéréotypes liés au handicap. Il me semble donc important de connaître l'influence de ces stéréotypes pour concevoir et mettre en œuvre mon enseignement dans le but de promouvoir l'égalité des chances pour chacun de mes futurs élèves.

Pour finir, la constitution de ce mémoire de recherche m'a permis de développer certaines compétences indispensables pour exercer le métier de professeur des écoles :

- 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.

Ces compétences sont mentionnées dans le référentiel de compétences du professeur des écoles présentées dans le BO n°29 du 22 juillet 2010 : compétences 1, 6, 9 et 10.

REFERENCES

1. Articles et écrits divers

DIDIER-COURBIN P., GILBERT P., Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005, *Revue française des affaires sociales*, 2005, 2, 207-227.

GOMBERT A., FEUILLADIEU S., FAURE-BRAC C., Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants, *Actes du colloque : ce que l'école aux individus*, 2008, CENS & CREN, Nantes.

GOMBERT A., FEUILLADIEU S., GILLES P.-Y., ROUSSEY J.-Y., La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves, *Revue française de pédagogie*, 2008, 164, 123-138.

LAMONTAGNE-MÜLLER L., 2007, *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*, Thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse)

LAMONTAGNE-MÜLLER L., GYGAX P., Le modèle social/environnemental du handicap : un outil pour sensibiliser les enseignantes et les enseignants en formation, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2009, 9, 77-95

LEBOITEUX D., Un enjeu pour les élèves, les familles et les acteurs, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, 39, 71-79.

2. Textes officiels

FRANCE, 1975, *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*, Loi d'orientation n° 75-534 du 30 juin 1975, *JO* du 1 juillet 1975.

FRANCE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2002, *Mise en oeuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*, Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002, encart du *BO* n° 6 du 7 février 2002.

FRANCE, 2005, *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Loi 2005-102 du 11 février 2005, JO du 12 février 2005.

FRANCE : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2010, *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*, B.O. n° 29 du 22 juillet 2010.

3. Mémoire de recherche

GODIN A., *Normes d'internalité, valeur sociale et représentations des enseignants en fonction des catégories handicap et difficultés scolaires pour des élèves scolarisés en classe ordinaire*, mémoire de recherche de Master SMEEF à IUFM de Villeneuve d'Ascq, 2012.

4. Autres

METZ-LUTZ M.-N., *Développement cognitif, mémoire et apprentissage*, université de Strasbourg, diaporama disponible sur le site : www5.ac-lille.fr/~aiscalais/.

INDEX

- ❖ **ANOVA**: abréviation de l'expression anglaise *ANalysis Of Variance*, désignant une analyse de variance c'est-à-dire un traitement statistique.
- ❖ **AVS** : Auxiliaires de Vie Scolaire
- ❖ **CLIS** : autrefois, Classes d'Intégration Scolaire à l'école élémentaire et maintenant Classes pour l'Inclusion Scolaire
- ❖ **CRPE**: Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles
- ❖ **GAPP** : Groupes d'Aide Psychopédagogique
- ❖ **IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maitres
- ❖ **MDPH** : Maison Départementale des Personnes Handicapées
- ❖ **PE** : Professeur des Ecoles
- ❖ **PPS** : Projet Personnel de Scolarisation
- ❖ **RASED** : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
- ❖ **SMEEF** : Sciences et Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation
- ❖ **TFC** : Troubles du Fonctionnement Cognitif
- ❖ **UPI** : Unités Pédagogiques d'Intégration au collège et au lycée

ANNEXES

Annexe 1 : Dossier informatif distribué aux participants concernant l'élève en situation de handicap mental et en difficulté scolaire

Informations générales

Nom : [REDACTED]

Prénom : Clément

Fratric : 1 soeur scolarisée au collège (5ème)

Parents : Mariés

Difficultés familiales particulières : Non

Handicap et Projet Personnalisé de Scolarisation: Oui. Retard mental (handicap mental reconnu par la MDPH).

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

Bilan

Globalement les résultats sont non satisfaisants. Cet élève éprouve de grandes difficultés en mathématiques et en français. Mais, la qualité du travail rendu dans ces deux disciplines est relativement bonne. L'écriture est également régulière.

Annexe 2 : Dossier informatif concernant l'élève sans handicap mental et en difficulté scolaire

Informations générales

Nom : [REDACTED]

Prénom : Clément

Fratric : 1 soeur 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

Globalement les résultats sont non satisfaisants. Cet élève éprouve de grandes difficultés en mathématiques et en français. Mais, la qualité du travail rendu dans ces deux disciplines est relativement bonne. L'écriture est également régulière.

Annexe 3 : Résultats fictifs aux évaluations nationales présentés aux participants



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

CM2	RESULTATS DE L'ELEVE
Lire	7/15
Ecrire	4/10
Vocabulaire	7/10
Grammaire	12/15
Orthographe	6/10
TOTAL FRANCAIS	36/60
Nombres	10/14
Calculs	5/9
Géométrie	2/5
Mesures	4/8
Gestion de données numériques	3/4
TOTAL MATHEMATIQUES	24/40

Date : le 18 juin 2011

Annexe 4 : Questionnaire d'internalité distribué aux participants

Dans la partie qui suit, nous vous demandons de *vous mettre à la place* de Clément et de répondre comme, d'après vous, il répondrait.

QUESTIONNAIRE D'AUTOPERCEPTION DES ELEVES

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 :

- certains 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 :

- certains 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 :

- certains 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 :

- 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 »

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

- certains 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 »

Annexe 5 : Liste d'adjectifs pour décrire l'élève

Nous vous présentons une liste de traits que les gens utilisent pour parler du caractère des autres. Encore une fois, mettez-vous à la place de Clément et répondez tel qu'il, d'après vous, répondrez.

Pour répondre, vous cochez la case qui correspond le mieux à votre choix.

Exemple :

Aime écouter de la musique

ne décrit pas du tout cet enfant

décrit tout à fait cet enfant

Généralement, je suis

	Ne me décrit pas du tout			Me décrit totalement		
Agréable	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Appliqué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antipathique	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Attentionné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bienveillant	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Déterminé	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Égoцентриque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Égoïste	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Faible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Froid	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Honnête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hypocrite	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Inattentif	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Insolent	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Lent	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Paresseux	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Pénible	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>
Populaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ne me décrit pas du tout				Me décrit totalement
Respectueux	<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"/>
Sociable	<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 d'eux	<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"/>

Annexe 6 : Lettre de demande adressée aux directeurs et directrices d'école



à Villeneuve d'Ascq, le ...

MARTEL Hélène
helenemartel62@msn.com
06 38 76 10 76

A l'attention des directeurs et directrices d'écoles

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante en deuxième année de Master Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, spécialité « Professorat des Ecoles » à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, je réalise un mémoire dans lequel j'ai choisi de m'intéresser à l'évaluation des enseignants.

De manière à pouvoir recueillir des données à analyser et exploiter dans le cadre de ce mémoire de recherche à visée professionnelle, il m'est nécessaire de prendre des informations sur le terrain en interrogeant des enseignants. C'est pourquoi je me permets de vous contacter afin de vous demander l'autorisation pour réaliser mon étude dans votre école. Il s'agit pour les enseignants de répondre à un questionnaire (nécessitant une quinzaine de minutes pour y répondre).

Le recueil de données est une étape primordiale pour moi dans cette étude afin d'obtenir suffisamment de réponses pour pouvoir tirer des conclusions tangibles. Votre participation me serait donc d'une grande aide.

En cas d'accord, je m'engage à faire une information sur les résultats de cette étude. Je tiens également à souligner que l'anonymat et la confidentialité des réponses – des enseignants participants et de l'école – seront totalement respectés.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires et, dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Melle MARTEL Hélène

Annexe 7 : Consignes données aux personnes sondées

Bonjour

Dans le cadre d'un projet de recherche, nous nous intéressons à l'expertise de description scolaire par les professionnels de l'éducation, en particulier des enseignants. C'est dans le cadre de cette étude que nous vous sollicitons, pour nous permettre d'approfondir la connaissance d'une telle expertise. Pour être plus précis, nous pensons que l'expertise scolaire peut se manifester à travers le vocabulaire mobilisé par les professionnels de l'éducation et ce dès le premier contact avec les élèves. Des recherches précédentes ont montré que les enseignants étaient capables de se mettre à la place des élèves à partir d'un dossier scolaire. L'étude que nous menons aujourd'hui a pour objectif d'approfondir nos connaissances dans ce domaine.

Votre tâche est donc simple, nous vous demandons de lire le dossier d'un élève de CM2 de l'académie de Lille (son nom a été enlevé pour garder l'anonymat), puis (1) de répondre à un petit questionnaire en vous mettant dans la peau de cet élève. Répondez comme vous pensez qu'il répondrait.

Je tiens à attirer votre attention sur le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui m'intéresse c'est ce que vous pensez. Répondez spontanément sans vous poser trop de question. Par ailleurs, 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.

Annexe 8 : Codage du questionnaire d'internalité

SITUATION/ PROPOSITIONS	EXTERNE	INTERNE	STABLE	INSTABLE
1) Lorsqu'ils aident un camarade de classe à terminer un exercice :				
« c'est parce que je voulais faire plaisir »		X		X
« c'est parce qu'on est obligé d'aider les autres à l'école »	X		X	
« c'est parce que j'aime bien aider mes copains »		X	X	
« c'est parce que, cette fois-là, le maître voulait que je l'aide »	X			X
2) Lorsqu'ils sont félicités par le maître pour leur conduite en classe :				
« c'est parce que, ce jour-là, j'ai fait des efforts pour être sage »		X		X
« c'est parce qu'il y a des jours où j'ai plus de chance que d'autres »	X			X
« c'est parce que les règles de classe sont faciles à respecter »	X		X	
« c'est parce que je suis quelqu'un de calme »		X	X	
3) Lorsqu'ils réussissent bien un contrôle :				
« c'est parce que je suis un bon élève »		X	X	
« c'est parce que la chance était de mon côté »	X			X
« c'est parce que je me suis donné à fond pour ce contrôle »		X		X
« c'est parce que la matière est facile »	X		X	
4) Lorsqu'ils ne font pas leurs devoirs à la maison :				
c'est parce que c'est toujours difficile de travailler après l'école »	X		X	
« c'est parce que je voulais aller m'amuser »		X		X
« c'est parce que mes copains sont venus me chercher pour jouer à ce moment-là »	X			X
« c'est parce que je suis un élève pas très sérieux »		X	X	
5) Lorsqu'ils aident le maître à ranger la classe :				
« c'est parce qu'on est obligé de nettoyer la classe quand elle est sale »	X		X	
« c'est parce que le maître m'a désigné »	X			X
« c'est parce que j'avais envie de ranger la classe »		X		X
« c'est parce que j'aime quand tout est en ordre »		X	X	

SITUATION/ PROPOSITIONS	EXTERNE	INTERNE	STABLE	INSTABLE
6) Lorsqu'ils ont une mauvaise note dans une matière :				
« c'est parce que je n'ai pas assez révisé ma leçon »		X		X
« c'est parce que je n'ai pas eu de chance cette fois-là »	X			X
« c'est parce que les contrôles dans cette matière sont toujours difficiles »	X		X	
« c'est parce que je ne suis pas quelqu'un de fort dans cette matière »		X	X	
7) Lorsqu'ils chahutent en classe pendant une leçon :				
« c'est parce que je suis un élève chahuteur »		X	X	
« c'est parce que cette matière est toujours ennuyeuse »	X		X	
« c'est parce que ce jour-là tout le monde était excité »	X			X
« c'est parce que j'avais envie de faire rire mes copains »		X		X
8) Lorsqu'en classe, ils sont punis :				
« c'est parce que je n'ai pas eu de chance ce jour-là »	X			X
« c'est parce que je suis un élève turbulent »		X	X	
« c'est parce que je n'ai pas fait assez d'efforts pour être sage »		X		X
« c'est parce qu'on ne peut jamais rien faire à l'école »	X		X	
9) Lorsqu'en classe, ils discutent avec leur voisin :				
« c'est parce qu'il n'arrête pas de parler »	X			X
« c'est parce que je voulais lui dire quelque chose d'important »		X		X
« c'est parce que j'aime bien discuter avec mes copains »		X	X	
« c'est parce que c'est impossible de rester toute une journée sans parler à ses copains »	X		X	
10) Lorsqu'ils s'appliquent sur leur cahier de classe :				
« c'est parce que je suis un élève soigneux »		X	X	
« c'est parce que le maître me l'a demandé »	X			X
« c'est parce que j'avais envie que mon cahier soit propre »		X		X
« c'est parce qu'on est obligé de tenir son cahier propre à l'école »	X		X	