



HAL
open science

Utilité et désirabilité sociales : deux dimensions du jugement des élèves en classe ordinaire et en CLIS

Amandine Latour

► **To cite this version:**

Amandine Latour. Utilité et désirabilité sociales : deux dimensions du jugement des élèves en classe ordinaire et en CLIS. Education. 2014. dumas-01105256

HAL Id: dumas-01105256

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01105256>

Submitted on 20 Jan 2015

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.

ÉSPÉ Lille Nord de France



MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 Initiation à la RECHERCHE
Semestre 4**

Mémoire de recherche

Utilité et désirabilité sociales : deux dimensions du jugement
des élèves en classe ordinaire et en CLIS

Prénom et nom de l'étudiant : Amandine LATOUR

Prénom et nom du directeur de mémoire : Caroline DESOMBRE

Site de formation : ESPE Villeneuve d'Ascq

Section : 2

Services administratifs de l'ÉSPÉ Lille Nord de France

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

www.espe-inf.fr



Université Lille Nord de France

Utilité et désirabilité sociales : deux dimensions du jugement des élèves en classe ordinaire et en CLIS

Résumé

Ce mémoire de recherche a pour objectif de montrer que les valeurs sociales utilisées pour décrire un élève en réussite ou en difficulté scolaire sont différentes que les élèves soient en classe ordinaire ou en CLIS. Selon nous, l'utilité sociale et la désirabilité sociale, valeurs du jugement social, ne sont pas identiquement valorisées en fonction du lieu de scolarisation des élèves. Une étude a été menée auprès d'enseignants stagiaires en professorat des écoles à l'aide d'un questionnaire avec des échelles bidimensionnelles, où les items peuvent décrire les élèves. Il paraît en effet que les élèves soient décrits de la même façon sur la dimension de désirabilité sociale qu'ils soient en CLIS ou en classe ordinaire. Il n'en est pas de même pour l'utilité sociale : ils seraient en effet différenciés sur cette dimension. Les résultats montrent aussi que le score de la description entre élèves de CLIS et élèves de classe ordinaire ne se différencie pas sur la description de l'élève en difficultés scolaires mais se différencie sur la description de l'élève en réussite scolaire. Les données de l'étude permettent de mieux appréhender le handicap et de favoriser la réussite scolaire d'un élève en situation de handicap.

Mots clés : utilité sociale, désirabilité sociale, jugement social, handicap, CLIS, classe ordinaire, stéréotype.

Remerciements

Je remercie Caroline Desombre, ma directrice de mémoire pour son aide, sa patience et le temps qu'elle m'a consacré au long de ces deux années. Merci d'avoir porté un avis critique sur mon mémoire et d'avoir permis que je l'améliore.

Je remercie les collègues de Mme Desombre pour le temps passé à l'élaboration d'un questionnaire adapté à l'étude et leur collaboration à ce projet.

Je remercie les étudiants stagiaires en enseignement mention professorat des écoles pour leur contribution aux passations des questionnaires.

Je remercie Fang et toute ma famille pour leur soutien dans les moments difficiles et moments de doute.

Je remercie mes trois collègues avec qui nous avons formé un groupe uni tout au long de ce master. Elles m'ont permis de surmonter les obstacles rencontrés, professionnels comme personnels.

Sommaire

Partie théorique

Introduction.....	p5
I- La notion de handicap.....	p5
1.1 Historique du handicap.....	p5
1.2 Une définition évolutive.....	p8
1.3 La loi du 11 février 2005.....	p9
II- Les types de scolarisation et leurs conséquences.....	p10
2.1 L'inclusion en classe adaptée.....	p10
2.2 L'inclusion totale ou partielle en classe ordinaire.....	p12
2.3 Inclusion en classe ordinaire et conséquences	p12
III- Stéréotype et jugement social.....	p13
3.1 Stéréotype de l'élève en situation d'handicap et réussite scolaire.....	p13
3.2 Le jugement scolaire et social.....	p15
3.3 La notion de bi-dimensionnalité.....	p16
Conclusion.....	p18

Partie expérimentale

I- Thème.....	p19
II- Problématique.....	p19
III- Méthode.....	p20
a- L'objectif.....	p20
b- Participants.....	p20
c- Protocole et matériel.....	p21

d- Hypothèses.....	p23
IV- Résultats.....	p25
V- Discussion.....	p30
VI- Conclusion.....	p31

Annexes

ANNEXE 1 questionnaire « comment se décrirait sur un plan scolaire un élève idéal de classe élémentaire »

ANNEXE 2 - questionnaire « comment se décrirait sur un plan scolaire un élève non idéal de CLIS »

ANNEXE 3 - questionnaire « comment se décrirait sur un plan scolaire un élève non idéal de classe élémentaire »

ANNEXE 4 - questionnaire « comment se décrirait sur un plan scolaire un élève idéal de CLIS »

ANNEXE 5 – questionnaire « qu'est-ce que faire des efforts pour vous ? »

Bibliographie

Introduction

La notion de handicap a évolué au cours du temps. De la préhistoire à nos jours, la place de la personne en situation de handicap a beaucoup changé dans la société. D'abord nommée comme « handicapée », la personne était souvent réduite à son handicap. Le côté humain disparaissait et laissait place au côté médical de la personne. Fût alors employé le terme de « personne handicapée » pour en arriver à l'appellation « personne en situation de handicap », plus humaine et moins fixée sur le handicap de la personne concernée. La loi du 11 février 2005 fût la première à définir officiellement « le handicap » et à prôner l'égalité des chances. Différentes formes d'inclusion pour les élèves en situation de handicap existent. Que ce soit en classe spécialisée ou en classe ordinaire, des avantages et des inconvénients sont perceptibles. De nombreuses études ont montré la présence de stéréotypes dans différents groupes sociaux soit aussi dans le groupe des personnes en situation de handicap. Ces stéréotypes ont peut-être un effet sur la perception d'autrui et donc sur les jugements sociaux qui en découlent.

I- La notion de handicap

1.1 Historique du handicap

Une découverte archéologique d'un Homme préhistorique portant une pathologie des bras empêchant le mouvement implique que le handicap est aussi vieux que l'homme. Cette maladie, selon les archéologues, aurait progressé suffisamment pour que la personne ne puisse plus se nourrir par elle-même. Par conséquence, elle eut besoin d'aides extérieures et d'assistance pour être alimentée et survivre.

Au moyen-âge, le terme de débilité était utilisé pour définir cette notion. Le mot handicap n'était alors pas encore entré dans le vocabulaire. Seule l'insuffisance physique était mise en jeu. En effet, les tâches de l'époque étaient essentiellement réalisées grâce à

la force physique (agriculture, les joutes équestres...). Nous comprenons donc pourquoi le terme débilité prend alors le sens de faiblesse physique.

La religion fût importante dans le statut donné aux « handicapés ». On les considéra dès lors comme des infirmes étant objets de la charité religieuse. Le domaine social apparut dans la notion de handicap : le riche devenait assistant et payeur du pauvre par l'exercice de la charité. Cela lui apportait un certain salut. Les premiers hôpitaux, créés au IV^{ème} siècle, témoignèrent de cette charité. Ils furent longtemps les uniques bâtisses accueillant les handicapés mais aussi des lépreux, mendiants et voyageurs. Au jour d'aujourd'hui, ces hôpitaux se sont liés avec les actuelles institutions pour créer des structures d'accompagnement et de traitement social.

Nous remarquons une évolution de la conception du handicap à travers diverses appellations. La prise en charge de « l'handicapé » a toujours dépendu de la constitution d'un discours et de son évolution. Chaque appellation revoie à une façon de le représenter. Chaque terme donné s'appuie sur une incapacité particulière : la débilité, comme dit auparavant, met en exergue un problème physique, le terme arriéré met un point d'honneur sur des problèmes de capacités intellectuelles. Récemment, le terme d'« handicapé » fut remplacé par le terme « personne handicapée » pour enfin en arriver à la nomination « personne en situation d'handicap ». La personne est réduite à un simple mot de vocabulaire et donc jamais présentée dans son intégrité.

Ces perceptions historiques de la personne en situation de handicap ne sont pas totalement révolues. Les représentations d'une personne différente ou même étrange sont toujours présentes actuellement. A daté de la création d'un nouveau rapport à l'Homme à l'époque du Grand Renfermement' à la seconde moitié du XVII^{ème} siècle, la personne handicapée est alors considérée comme exclue et se retrouve mise à part dans les hôpitaux (au même niveau que les vagabonds, les criminels et les fous).

Le concept d'idiotie permettra plus tard de distinguer la personne en situation d'handicap au fou, qui est malade, et au criminel. A la naissance de la clinique et de l'évolution de la médecine, les savoirs se spécialisent et la conception de l'« handicapé » se précise : il présente un manque de ses capacités, un déficit intellectuel grave mais pas comme ayant une désorganisation psychique. On emploie le terme d'idiot, étymologiquement ignorant, pour le définir.

Le docteur Bourneville et d'autres médecins aliénistes vont travailler à rendre les « idiots » autonomes et intégrés dans la société. Ils vont alors permettre de rompre les préjugés sur l'impossibilité d'éduquer ces sujets.

On retrouve alors un nouveau terme décrivant la personne en situation de handicap : l'arriéré mental qui désigne une personne présentant des notions de retard d'acquisition et d'inadaptation. En 1883, la création de la scolarité obligatoire engendre l'utilisation du terme « arriéré d'école » pour désigner un élève perturbant l'organisation scolaire en ne suivant pas la même acquisition scolaire qu'un écolier ordinaire. On considère encore à cette époque que l'arriération ne peut permettre une scolarisation et la suivie d'un enseignement.

Vint ensuite l'émergence de la notion d'aptitude à travers le test Binet et Simon. Il s'agit un test de développement intellectuel, datant de 1905 et mis au point par les docteurs et psychologues français Alfred Binet et Théodore Simon. On chiffre alors l'incapacité d'une personne pour la comparer à une performance moyenne. Les différents troubles, jusqu'alors difficilement différenciables, ont été étudié et classés en catégories distinctes : les troubles neurologiques, les troubles physiologiques et troubles psychopathologiques. En ce qui concerne la scolarité, les acquisitions sont classées en fonction de l'âge auquel ils doivent apparaitre. Apparaît ainsi la mesure de l'intelligence associée à une nouvelle dimension du handicap : une anormalité d'ordre intellectuelle.

La guerre 1914-1918 fut un réel changement dans la prise en charge du handicap. Les combattants mutilés ont provoqué un besoin de devoir de mémoire d'où s'ensuit un nouveau terme moins dévalorisant pour désigner l'infirme : l'invalidé. Dans la société, le statut invalide a des droits, des emplois réservés et des compensations. On ne parle plus uniquement d'assistance mais aussi d'une reconnaissance de droits supplémentaires compensant les limites du handicap dans le monde du travail. On assiste à une nouvelle conception d'insertion professionnelle du travailleur handicapé.

La loi de 1905, loi d'assistance obligatoire aux vieillards, aux infirmes et aux incurables sera suivie d'autres lois telles que la loi concernant les pensions de guerre(1919), le traitement social des mutilés de guerre (1924), l'obligation d'emploi(1987) et pour finir la loi sur l'égalité des chances pour la personne en situation de handicap dans le système scolaire.

1.2 Une définition évolutive

Nous avons pu remarquer que la notion d'handicap ne peut être définie qu'à travers la culture d'une époque et la perception que s'en faisaient les humains. On définit le handicap à travers un regard, une reconnaissance par l'ordre social et l'environnement. Dans la législation française en 1957, une loi sur le reclassement des travailleurs handicapés propose une définition officielle de la notion d'handicap. .. Ce terme est emprunté à l'anglais en 1872. Ayant pour origine l'expression « hand in cap », soit : la main dans le chapeau, ce terme désigne un système de discrimination négative qui consistait à appliquer un désavantage sur les meilleurs concurrents afin d'égaliser les chances avec les moins bons lors de courses équestres. Ce terme remplace dans la langue courante française les termes d'infirme, d'invalidé ou d'inadapté.

Durant un temps assez important, le repérage du handicap se cantonnait essentiellement à ce que l'on pouvait voir ; est handicapé celui à qui il manque quelque chose. Le manque n'est pas d'ordre symbolique ou imaginaire, c'est une perte réelle.

Le handicap se définit selon trois critères : la perte réelle, la reconnaissance par la société, la reconnaissance par le sujet. D'une autre manière, c'est la reconnaissance de la société, la reconnaissance du sujet associé à une perte réelle du sujet qui fait le handicap.

- La perte réelle retire une capacité au sujet, sans son consentement, qui influe sur son comportement attendu comme normal. On parle de perte car non comparable à un manque qui pourrait être comblé.
- La reconnaissance sociale est la validation par la société qu'il existe une perte, un déficit de capacités. S'en suit une capacité à s'adapter, ce qui constitue l'incapacité.
- La reconnaissance du sujet consiste à ce que la personne en situation d'handicap prenne conscience de sa perte en tant que partie intégrale d'elle-même.

SI l'on peut considérer comme un progrès les aides multiples accordées à la personne en situation de handicap, il faut aussi prendre en compte que certaines personnes n'acceptent pas cette assignation de personne « handicapée ». D'autres, en revanche, attendent ce statut comme définition de leur identité.

N'existe que comme « handicapé » que celui qui se reconnaît comme tel, et qui a intégré la limite de son handicap.

1.3 La loi du 11 février 2005

« Constitue un handicap au sens de la présente Loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »

La loi pour l'égalité des droits et des chances se compose d'environ cent articles. Elle impose la notion de personne handicapée qui dépasse celle de situation de handicap dans la définition donnée ci-dessus. La loi est portée sur le côté humain de la personne en situation de handicap. Cependant, certains psychologues reprochent à cette loi de ne pas réintroduire cette notion dans la définition donnée mais de se recentrer sur le handicap lui-même.

Les principes qui en ressortent sont que toute personne a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui garantit l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté.

La loi s'organise autour de trois principes clés. Tout d'abord garantir aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie en compensant les conséquences de leur handicap.

Ensuite, il s'agit de permettre la participation effective des personnes en situation de handicap à la vie sociale en assurant l'accessibilité de « tous à tout ».

Pour finir, la loi met en place le placement de la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent avec la mise en place d'une logique de service.

Nous allons nous attarder sur l'axe concernant la scolarisation des élèves en situation d'handicap dans l'intérêt du sujet de ce mémoire.

Depuis la loi d'orientation de 1975, la loi du 11 février 2005 fût la première à modifier le code de l'éducation (MDPH) : accès de droit à une formation scolaire, professionnelle ou supérieure :

- Etablissement scolaire de référence pour tout enfant ou adolescent handicap
- Evaluation des besoins de chacun

- Projet personnalisé de scolarisation
- Création des équipes de suivi de la scolarisation
- Création des équipes pluridisciplinaires
- Aménagement des examens et concours

Dans ce domaine, la principale innovation de la loi est de mettre en avant que tout enfant, adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. En fonction de son projet personnalisé de scolarisation, il pourra ensuite être accueilli dans un établissement.

Sont présentées dans ce projet différentes formes de scolarisation possible : la scolarisation dans un établissement de secteur, la scolarisation dans une école ou établissement avec CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) ou UPI (Unité Pédagogique d'Intégration), ou encore une scolarisation dans l'unité d'un établissement spécialisé (IME, ITSEP...).

Cette nouvelle loi permet de nouvelles réflexions comme : la mission de l'école, les limites de la scolarisation en milieu ordinaire, la souffrance psychologique et intérêt de l'enfant, le projet individualisé adapté et évolutif, un partenariat entre les professionnels du secteur médico-social, de l'école et la famille.

Cependant, une question portant à réflexion se pose. L'inclusion : vers une banalisation de la différence ?

Comme indiqué dans cette loi, plusieurs types de scolarisation sont possibles. Nous allons maintenant les étudier ainsi que leurs conséquences sur les élèves en situation de handicap.

II- Les types de scolarisation et leurs conséquences

2.1 L'inclusion en classe adaptée

Les classes d'intégration scolaire (CLIS) permettent l'accueil dans une école primaire ordinaire d'un petit groupe d'enfants présentant le même type d'handicap. Les CLIS accueillent des enfants dans le but de faciliter leur inclusion individuelle continue dans une classe ordinaire tout en bénéficiant, dans le cadre d'une école, d'une forme ajustée d'inclusion : préparation adaptée au sein de la CLIS, participation aux actions

pédagogiques prévues dans le projet collectif de l'école, partage de nombreuses activités avec les autres écoliers.

« L'élève admis dans une CLIS doit être capable, d'une part d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part, d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives »

" La CLIS assure ainsi une mission d'inclusion qui répond aux objectifs de l'école elle-même et prolonge ceux de l'établissement spécialisé dans le souci commun de limiter les effets ségrégatifs qui peuvent découler d'un placement spécialisé. " (Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991).

Une question formulée par Zaffran(2007) reste essentielle : l'inclusion scolaire favorise-t-elle une réelle inclusion par la réciprocité des relations ou au contraire ne conduit-elle pas à produire des « exclus de l'intérieur » ?, pour reprendre l'image de Bourdieu(1970).

Selon Henri Tajfel, l'individu a besoin d'une identité personnelle favorable qui peut être atteinte à travers le statut des groupes auxquels il appartient. Les groupes ont tendance à la compétition qui est fortement présente et liée au maintien de l'identité personnelle. La catégorisation sociale permet de placer un individu ou un groupe hiérarchiquement dans la société. Par le phénomène de catégorisation sociale, les classes adaptées développent un sentiment d'appartenance à un groupe particulier. Lorsque nous catégorisons, nous pouvons faire appel à deux aspects : un aspect inductif et un aspect déductif. Dans le premier cas, il s'agit d'associer une personne à un groupe social en fonction de ses caractéristiques. L'aspect déductif, au contraire, est l'assignation de caractéristiques d'un groupe à partir de la connaissance du groupe auquel l'individu appartient sans pour autant les vérifier. Dans les deux cas, les aspects de la personne sont soit sélectionnés soit oubliés. Sont choisies les caractéristiques qui permettent de classer un individu dans une catégorie. L'individu préserve ou augmente son identité personnelle positive lorsque son groupe fait mieux qu'un autre groupe. Cela induit des comportements discriminatoires.

Une recherche de Siméone (2007) a montré qu'en présence de deux groupes, personnes en grandes difficultés et non, on retrouve une favorisation d'un élément envers son groupe par rapport aux autres groupes avec une plus grande favorisation pour le groupe stigmatisé. Ces résultats peuvent être extrapolés aux groupes de personnes en situation de handicap et au groupe de personnes « sans handicap ». Cette conclusion fût évoquée pour

des groupes sociaux. Selon C. Desombre, ce résultat peut être extrapolé au domaine scolaire : les classes spécialisées.

2.2 L'inclusion totale ou partielle en classe ordinaire

La loi de 2005 impose une nouvelle réglementation : les écoles sont dorénavant dans l'obligation d'accueillir des enfants en situation de handicap. Il s'agit ainsi de les inclure dans un système éducatif normal.

« Les élèves spéciaux doivent le plus possible être éduqués avec des élèves normaux et le retrait de l'élève spécial en classe ou école spéciale ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu régulier auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés » (d'après un article de R. Doré citant : Gottlieb, 1981 ; Rosenberg, 1980).

L'école doit alors aménager un environnement favorable à l'accueil de ces élèves. Une possibilité est de proposer l'accompagnement d'un AVS, auxiliaire de vie scolaire, à chaque élève en situation de handicap. Un AVS intervient dans des classes ordinaires et peut accompagner plusieurs élèves mais un seul à la fois. Il n'intervient pas forcément en temps complet auprès d'un élève. La MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) décide du temps imparti en fonction du PPS (projet personnalisé de scolarisation) de l'élève. Ce projet prend en compte les souhaits de l'élève ainsi que de ses parents suite à l'évaluation de ses besoins. En fonction de ce projet, des éventuelles mesures d'accompagnement sont proposées. Si les enseignants ou professionnels en relation avec l'école se rendent compte que le projet ne convient plus, il y a possibilité de l'ajuster ou même demander un changement d'orientation.

L'inclusion partielle en classe ordinaire consiste à inclure des élèves à situation de handicap à des temps déterminés dans une classe ordinaire. Les principes restent les mêmes que pour l'inclusion totale mais les PPS sont adaptés au temps de l'inclusion. Il existe par exemple des écoles qui se composent de classes ordinaires et d'une classe CLIS. Les élèves en inclusion partielle peuvent être inclus une ou deux journées par semaine en classe ordinaire à un niveau adapté.

2.3 Inclusion en classe ordinaire et conséquences

La scolarisation ordinaire semble présenter quelques conséquences possibles sur l'inclusion des élèves en situation de handicap. Une étude (Allport, 1954 ; Pettigrew et Tropp, 2006) montre qu'en présence de rencontres intergroupes (socialement différents), permet de réduire les préjugés et les attitudes envers l'autre groupe social malgré une présence résistante de stéréotypes négatifs. Appliqué à la scolarisation ordinaire, il s'agirait d'un moyen de réduire les attitudes négatives à l'égard des élèves en situation de handicap. Cette stigmatisation montre une implication sur l'estime de soi. La scolarisation ordinaire semble être révélatrice d'une amplification de la dégradation de l'estime de soi pour les élèves en situation de handicap.

L'estime de soi a été le principal objet d'étude en terme de scolarisation ordinaire pour les élèves en situation d'handicap. Trois études menées successivement ont abouti à des résultats opposés. L'estime de soi semblerait être dégradée dans certaines études (Fichten et al., 1989 ; Nosek et al., 2003), d'autres indiquent une estime de soi supérieure (Lee-Nowacki, 2002), ou équivalente à celle de personnes non handicapées (Dif et al., 2001). Pour expliquer ce phénomène, parlons d'abord de comparaison descendante et ascendante. La première consiste à se comparer à une personne qui réussit moins bien que soi et la deuxième à se comparer à une personne qui réussit mieux que soi. Pour la comparaison, deux groupes sont identifiés, le groupe de personnes en situation de handicap et le groupe de personnes « valides ». Lors d'une comparaison descendante, l'estime de soi d'une personne en situation de handicap s'améliore qu'il se compare à une personne d'un même groupe ou d'un groupe différent. Lors d'une comparaison ascendante, l'estime de soi est améliorée lors d'une comparaison à une personne à un autre groupe mais pas à une personne d'un groupe de personnes « valides ». Une conclusion à en tirer est que la scolarité ordinaire réduit la possibilité de comparaison avec une personne du même groupe et donc augmente la possibilité des stéréotypes de l'intelligence des personnes en situation de handicap.

III- Stéréotype et jugement social

3.1 Stéréotype de l'élève en situation de handicap et réussite scolaire

D'abord réservé aux imprimeurs, le terme stéréotype désignant un plombage coulé dans une empreinte destiné à la création d'un cliché typographique permettant des impressions rapides mais de faible qualité. Existant depuis 1798, le terme est repris par Walter Lippmann en 1922 dans le domaine des sciences sociales. Il désigne par là des images que nous construisons au sujet des groupes sociaux, des croyances dont il veut souligner la rigidité par l'utilisation de ce terme d'imprimerie. Ces images nous permettent de simplifier la réalité trop complexe pour s'y adapter plus facilement. Ces représentations ne sont pas dépourvues de sens et de conséquences. Elles sont accompagnées de comportements discriminatoires envers un groupe stéréotypé (Croizet et Leyens, 2003).

Le stéréotype apparaît dans les modèles récents de jugement social comme un élément primordial dans la construction de la perception d'autrui puisque ces modèles théoriques placent le stéréotype comme déterminant des réactions émotionnelles et des comportements (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007 ; Goergesen & Harris, 1998 ; Fiske et al., 2002 ; Ufkes, Otten, van der Zee, Giebels, & Dovidio, 2011). Les premiers travaux d'Odile Rohmer (Louvet & Rohmer, 2000, 2004; Louvet, Rohmer, & Salhani, 2003 ; Rohmer & Louvet, 2004, 2006 ; Rohmer et al., 1999) ont appréhendé le stéréotype à l'égard des personnes en situation de handicap, à partir d'une sélection de traits de personnalité issus de modèles théoriques généraux de personnalité (Costa & McCrae, 1992 ; Rolland, 2004), et sur des études portant sur la perception ou les attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap (Ravaud, Beaufils, & Paicheler, 1986 ; Sheehan, Boisvert, Pepin, & Fougeryrollas, 1995). Il en ressort que nous retrouvons plus de jugement envers les personnes en situation de handicap. Emettre un jugement sur un groupe social défavorisé par le sort (Dambrun & Guimond, 2004 ; Kay & Jost, 2003 ; Rohmer & Louvet, 2011) pousse une personne à survaloriser par des jugements positifs. De même, nous remarquons une faible différence de jugement chez les personnes « sans handicap » que l'on peut traduire par une absence de stéréotype pour cette classe, à l'inverse du groupe des personnes en situation de handicap.

Un deuxième résultat ressort de l'expérience : les personnes en situation de handicap sont jugées plus positivement sur des qualités personnelles que professionnelles.

Ces résultats s'expliquent par le fait que l'expérience ne s'est pas effectuée dans un contexte mettant en avant les qualités professionnelles (ni contexte spécifique ni évaluatif). Que se passe-t-il alors en contexte spécifique ?

Une expérience réalisée dans un contexte spécifique à la professionnalisation a montré que les jugements des participants aboutissent à une survalorisation des qualités personnelles chez les personnes en situation de handicap mais une dévalorisation des compétences.

Les jugements de réussite à propos des élèves sont directement liés aux comportements scolaires des élèves (Barouillet, Camos, Morlaix et al., 2008) : un élève qui a de bonnes performances scolaires est jugé comme étant en réussite alors qu'un élève qui a de faibles performances scolaires est jugé comme étant en difficulté.

Selon C. Desombre, il n'existe pas encore d'étude sur la menace du stéréotype liée au handicap. Cependant tout laisse penser que le stéréotype d'une moindre intelligence des personnes en situation de handicap génère une chute des performances notamment chez les personnes les plus motivées et performantes (Steele, 1997). Selon Schadron, en 2006, le phénomène des stéréotypes ne s'applique qu'à partir du moment où le groupe constitue une entité. C'est pourquoi nous pouvons penser que la stéréotypisation des élèves en situation de handicap serait plus importante en classe adaptée et réduite en classe ordinaire. En effet, en classe ordinaire, l'élève en situation de handicap est souvent seul dans cette situation dans sa classe. L'entité n'est donc pas présente dans ce cas d'où l'absence du contenu des stéréotypes et de ses conséquences.

Comme nous le disions, l'élève en situation de handicap est, la plupart du temps, le seul à représenter sa « catégorie » dans sa classe. Selon (Sekaquaptewa et Thomson, 2002, 2003 ; Sekaquaptewa. 2007), cela provoquerait un effet sur sa performance. Il peut se sentir comme représentant d'un groupe et donc appréhende plus ses résultats. Les élèves en situation de handicap souffrent de ce statut et portent une charge imposante sur leurs épaules quant aux résultats scolaires. Les résultats des examens sont pour eux révélateurs de la réputation de l'élève mais aussi celle du groupe qu'il représente.

Qu'il s'agisse d'une classe adaptée ou d'une classe ordinaire des conséquences négatives sont présentes et envisageables mais sous différentes formes. En classe adaptée, la discrimination et la stéréotypisation provoquent une chute des résultats en raison des stéréotypes. En classe ordinaire, l'isolement des élèves engendre une baisse de l'estime de soi et des résultats scolaires.

3.2 Comportement et valeur sociale

D'après Beauvois et Le Poulitier, en 1986, annoncent que : ce que font les gens est le reflet de ce qu'ils sont et doit leur être attribué et que ce qui doit leur arriver dans l'institution est la conséquence de ce qu'ils font. Ce premier chercheur propose une théorie de la connaissance évaluative en 1995 selon laquelle ce qui est jugé est la valeur sociale du comportement dans les pratique évaluatives. C'est-à-dire si le comportement satisfait ou non les exigences du cadre institutionnel. Lorsque nous parlons de personnes, nous utilisons des traits pour définir des comportements qu'ils ont pu avoir. Par exemple, une personne qui a pris des initiatives dans un groupe va être qualifiée d' « intéressée ou plein d'entrain ». Le comportement passe alors en arrière-plan puisqu'il est décrit par un terme général. Cela implique que le comportement qu'une personne a reflète sa nature. Ce qui pose problème est qu'on peut agir pour un certain but sans pour autant que ce soit dans notre nature. On peut agir d'une certaine manière parce qu'on nous l'a demandé. Lorsque nous avons recours aux traits pour communiquer la valeur sociale du comportement, laquelle sera retenue et jugée dans l'évaluation du cadre institutionnel.

Prenons un exemple qui pourrait illustrer les propos évoqués ci-dessus. Un travailleur est évalué par son patron. Il remarque que l'homme évalué regarde souvent par la fenêtre pendant son travail. Le patron pourra dire qu'il a des comportements de lenteur, de paresse, des comportements qui ne correspondront pas aux exigences du cadre institutionnel. Les traits ici évoqués seront sûrement utilisés lorsque le patron devra décrire son employé. Ainsi, la description n'intègre pas le comportement manifesté par le travailleur, les traits communiquent « simplement » la valeur sociale de l'employé dans un cadre institutionnel.

D'où le rôle des traits pour communiquer la valeur sociale d'une personne et ainsi évaluer son adéquation aux critères du système social.

3.3 La notion de bi-dimensionnalité du jugement

La première fois dans les travaux de Rosenberg en 1968, apparaissent deux dimensions fondamentales du jugement social : les qualités personnelles et les qualités professionnelles. Différentes recherches s'accordent pour dire que les jugements sociaux de soi ou autrui se construisent à partir de deux liées aux qualités sociales et morales (ex :

agréable, gentil...) d'une part et aux qualités intellectuelles et de compétence (ex : compétent, intelligent...) d'autre part. Dans les travaux sur la valeur sociale, on utilise les termes respectifs de « désirabilité sociale » et « utilité sociale » (Beauvois, 1995). Deux études apportent des résultats différents quant à la variabilité des jugements sociaux. La première annonce que le jugement social varie de façon compensatoire entre les deux dimensions : si le jugement est positif pour agréable, il sera négatif pour compétent et vice versa. Pour résumer, si on retrouve une augmentation de la perception positive sur une dimension, on retrouvera une diminution sur la seconde (Cuddy, Norton, Fiske, 2007). Les dimensions sont donc dépendantes et liées négativement. Yzerbyt et Leyens (2008) suggèrent à cette découverte le besoin de trouver chez chacun des qualités et des défauts.

La seconde étude (Rohmer et Louvet, 2012) propose une expérience sur la bidimensionnalité du stéréotype lié à la catégorie des personnes en situation de handicap sans contexte particulier. Les résultats montrent que les personnes en situation de handicap sont globalement jugées plus positivement que les personnes « sans handicap ». Elles sont jugées plus agréables et moins compétentes que les personnes en général. On remarque une réelle survalorisation des personnes en situation de handicap sur la dimension d'agréabilité. Nous pouvons alors nous poser la question de « pourquoi cet effet ? ». Odile Rohmer y répond de cette façon : il s'agit d'un effet positif sur l'image de la personne mais qui ne réduit pas le phénomène discriminatoire. L'agréabilité est une notion abstraite alors que la compétence ou réussite est une notion concrète. L'agréabilité ne prédit pas une réussite et peut même l'entraver. Contrairement à la précédente étude exposée (Cuddy, Norton et Fiske, 2007), nous n'observons pas de système compensatoire entre les deux dimensions étudiées. Concernant les personnes « sans handicap », le jugement ne se base pas sur un stéréotype d'où un jugement équivalent entre les deux dimensions. Les personnes en situation de handicap intègrent le stéréotype qui est véhiculé à leur égard et placent comme statut social inférieur au niveau des compétences. En revanche, leur agréabilité est égale à celle des personnes « sans handicap ». En effet, il ne s'agit pas d'un marqueur social. Le peu de compétences attribuées aux personnes en situation de handicap maintient le phénomène discriminatoire dans la mesure où la compétence est une qualité plus observable et plus concrète que l'agréabilité.

Conclusion

Le handicap a toujours été une notion très difficile à définir au vu de son évolution dans le temps. Si on se cantonne au monde scolaire, la loi du 11 février 2005 a été une des plus importantes pour l'égalité des chances et l'inclusion des élèves en situation de handicap à l'école. L'élève peut être inclus dans une classe adaptée (comme la CLIS) ou dans une classe ordinaire. Les deux systèmes scolaires présentent des inconvénients comme des avantages notamment sur la réussite scolaire et l'estime de soi. Les stéréotypes en sont les principales causes. En plus d'être prépondérants dans les comportements des personnes en situation de handicap ou non, ils jouent aussi un rôle important dans le jugement social des personnes extérieures. Celui-ci se fonde sur deux dimensions : la « désirabilité sociale » et « l'utilité sociale ». Les personnes en situation de handicap sont souvent jugées positivement sur la désirabilité sociale et pas sur l'utilité sociale, critères pourtant démonstratifs de la réussite dans le système social. Pour finir, qu'il s'agisse des personnes en situation de handicap ou non, les comportements observés de la personne sont décrits par des traits qui communiqueront sa valeur sociale tout en éclipsant son comportement.

Partie expérimentale

I- Thème

Le thème abordé dans ce mémoire sera le handicap et plus précisément le jugement social des élèves en situation de handicap en classe adaptée (CLIS) ou ordinaire.

Inclure un enfant en situation de handicap dans sa classe pourrait m'arriver au cours de ma carrière. Cependant, je me suis rendue compte que j'avais très peu de connaissances sur le handicap. Savoir qu'il existe des stéréotypes et des préjugés ne suffit pas pour les contourner ou les éviter sans en connaître les conséquences. C'est pourquoi ce thème pour mon mémoire m'a attiré. J'ai beaucoup appris en travaillant sur la partie théorique et ce fut un réel plaisir de mener l'étude qui allait répondre à ma problématique. Beaucoup de recherches ont été faites sur ce thème hors monde scolaire et je pense que les résultats en ressortant, évoqués dans ce mémoire, peuvent être utiles dans la vie scolaire pour une meilleure inclusion de l'élève en situation de handicap et sa réussite scolaire.

II- Problématique

D'après l'étude de Desombre, Delelis, Antoine, et al. (2010), les élèves en réussite semblent valorisés sur les aspects d'utilité sociale avec des traits comme autonomes, consciencieux, sérieux ou encore intelligents. Les élèves en difficulté semblent, quant à eux, être dévalorisés sur l'utilité sociale avec des traits de personnalité comme « fainéants », lents ou encore limités. Avec cette affirmation ainsi que la partie théorique, nous allons étudier la problématique suivante :

Les valeurs sociales associées à la réussite et à la difficulté scolaire par les enseignants sont-elles différentes en CLIS et en classe ordinaire ? En d'autres termes, les enseignants mobilisent-ils les mêmes explications à la réussite et à la difficulté scolaire en CLIS et en classe ordinaire ?

III- Méthode

a- L'objectif

L'objectif de ce mémoire est de montrer que les valeurs sociales utilisées pour décrire un élève en réussite ou en difficulté sont différentes que les élèves soient en classe ordinaire ou en CLIS : l'utilité sociale et la désirabilité sociale ne sont pas identiquement valorisées en fonction du lieu de scolarisation des élèves. Cet objectif concerne les enseignants. Le paradigme utilisé est un paradigme d'identification qui visera de demander aux enseignants de répondre à un questionnaire comme le ferait un élève de clis et un élève de classe ordinaire.

b- Les participants

Les participants à cette étude sont des étudiants suivant une formation pour devenir professeur des écoles. Les passations ont été faites à l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) de Villeneuve d'Ascq dans le Nord. 78 étudiants ont participé et répondu aux questionnaires : 4 hommes et 74 femmes. Le plus jeune est âgé de 21 ans et le plus âgé a 40 ans. La moyenne d'âge est de 25,38 ans. Les sujets ont été sélectionnés au hasard. La seule condition demandée pour la participation est de connaître l'enseignement en école primaire ainsi que la CLIS (classe d'inclusion scolaire). Les sujets sont volontaires et non rémunérés. 20 participants ont été recensés pour le questionnaire en annexe 1. 20 participants recensés pour le questionnaire en annexe 2. 21 participants recensés pour le questionnaire en annexe 3 et enfin 17 participants recensés pour le questionnaire en annexe 4. L'étude étant anonyme, les sujets ont pu répondre le plus objectivement et le plus sincèrement possible aux questionnaires.

c- Le protocole et le matériel

Les passations auprès des enseignants se font en deux parties. Pour la première partie, les passations se font en groupe. Le but est de demander aux enseignants en formation de se mettre à la place d'un élève en CLIS ou en classe ordinaire en imaginant comment il se décrirait s'il était un élève idéal ou non idéal sur le plan scolaire. Pour cela, chaque enseignant en formation reçoit un questionnaire. Quatre questionnaires différents sont proposés (Annexes 1, 2, 3, 4). Le groupe est alors divisé en quatre sous-groupes équivalents. Le premier groupe devra se mettre à la place d'un élève idéal sur le plan scolaire dans une classe ordinaire puis à la place d'un élève non idéal. Le deuxième groupe devra se mettre à la place d'un élève idéal sur le plan scolaire dans une CLIS puis à la place d'un élève non idéal. Le troisième groupe devra se mettre à la place d'un élève non idéal sur le plan scolaire dans une classe ordinaire puis à la place d'un élève idéal. Le quatrième groupe devra se mettre à la place d'un élève non idéal sur le plan scolaire dans une CLIS puis à la place d'un élève idéal. Pour résumer, les enseignants répondent à deux reprises et selon deux consignes distinctes en répondant aux consignes l'une après l'autre. Les questionnaires sont créés avec un contre-balancement des consignes. Pour la classe ordinaire par exemple, deux questionnaires sont élaborés. Dans le premier, la première consigne consiste à se mettre à la place d'un élève idéal puis la deuxième consigne consiste à se mettre à la place d'un élève non idéal. Dans le deuxième questionnaire, l'ordre des consignes est inversé.

Les questionnaires sont composés de 21 échelles bidimensionnelles de la valeur sociale (Pansu et Dompnier, 2010). Il s'agit d'échelles bipolaires (exemple : inintelligent-intelligent). Elles se composent de 11 points allant de -5 à 5 permettant aux participants de moduler leurs réponses. Les différents items sont des adjectifs de désirabilité sociale et d'utilité sociale pouvant décrire un élève.

En fonction du groupe dans lequel les enseignants se trouvent, ils doivent décrire l'élève qu'on leur demande d'être en utilisant l'échelle. Il s'agit d'utiliser le paradigme d'auto-présentation.

Pour résumer, différentes variables sont à prendre en compte dans cette procédure. Tout d'abord, les variables indépendantes, qui sont manipulées par l'expérimentateur pour étudier leur influence sur le comportement des sujets. Il s'agit en outre de la consigne d'identification : les enseignants répondent à deux questionnaires en s'identifiant à un

élève idéal et à un élève non idéal. Il s'agit aussi de l'insertion scolaire de l'élève : classe ordinaire ou CLIS.

Puis enfin, les variables dépendantes, qui sont les mesures de la réponse du sujet, soit les scores de désirabilité et d'utilité sociales.

Les consignes passées sont différentes selon les questionnaires présentés. « Bonjour, je suis étudiante en master 2 professorat des écoles et je réalise une étude sur la formation d'impressions et plus spécifiquement sur la manière dont les personnes se décrivent. La manière dont les personnes se décrivent et en particulier dont les élèves se décrivent peut varier d'une situation à une autre.

- S'il s'agit du questionnaire d'un élève idéal (en première consigne) en classe ordinaire, la consigne est la suivante : « *Il vous est demandé de répondre à ce questionnaire en imaginant ce que répondrait selon vous un élève de classe ordinaire idéal du point de vue des performances scolaires. Pour cela, vous devrez vous positionner sur une liste de traits en indiquant dans quelle mesure cela le décrit. N'hésitez pas à moduler votre jugement en utilisant l'ensemble de l'échelle qui va de - 5 et + 5* ».
- Si il s'agit du questionnaire d'un élève idéal (en première consigne) en CLIS, la consigne est la suivante : « *Il vous est demandé de répondre à ce questionnaire en imaginant ce que répondrait selon vous un élève de CLIS (i. e. les classes pour l'inclusion scolaire) idéal du point de vue des performances scolaires. Pour cela, vous devrez vous positionner sur une liste de traits en indiquant dans quelle mesure cela le décrit. N'hésitez pas à moduler votre jugement en utilisant l'ensemble de l'échelle qui va de - 5 et + 5.*
- S'il s'agit du questionnaire d'un élève non idéal (en première consigne) en classe ordinaire, la consigne est la suivante : « *Il vous est demandé de répondre à ce questionnaire en imaginant ce que répondrait selon vous un élève de classe ordinaire non idéal du point de vue des performances scolaires. Pour cela, vous devrez vous positionner sur une liste de traits en indiquant dans quelle mesure cela le décrit. N'hésitez pas à moduler votre jugement en utilisant l'ensemble de l'échelle qui va de - 5 et + 5.* ».
- Si il s'agit du questionnaire d'un élève non idéal (en première consigne) en CLIS, la consigne est la suivante : « *Il vous est demandé de répondre à ce questionnaire en imaginant ce que répondrait selon vous un élève de CLIS (i. e. les classes pour*

l'inclusion scolaire) idéal non idéal du point de vue des performances scolaires. Pour cela, vous devrez vous positionner sur une liste de traits en indiquant dans quelle mesure cela le décrit. N'hésitez pas à moduler votre jugement en utilisant l'ensemble de l'échelle qui va de - 5 et + 5. « »

Au début des questionnaires concernant la CLIS, il faut demander aux participants s'ils savent ce qu'est la CLIS et leur expliquer si ce n'est pas le cas. Cependant, les participants choisis sont des étudiants en enseignement et ont donc normalement étudié cette notion lors de leur formation.

Pour la deuxième partie, Il s'agit d'un questionnaire indépendant à celui de la première partie (Annexe 5) et concerne la mesure des théories de l'implicite sur l'effort. Le questionnaire est composé d'une consigne : décrivez ce qu'est pour vous faire un effort (au minimum trois comportements). Pour chaque comportement, une échelle bipolaire avec des adjectifs définissant chaque comportement est proposée: négatif-positif, peu important-important, pas contrôlable-contrôlable, pas dépendant de la personne-dépendant de la personne.

La consigne passée est la suivante : « Avant de vous laisser, j'aimerais avoir votre avis de professionnel sur une autre question plus large et non liée au travail précédent et qui porte sur le vocabulaire utilisé par des spécialistes pour décrire les élèves. Une recherche réalisée l'an dernier auprès d'un grand nombre d'enseignants de différents niveaux a permis d'établir que pour les enseignants, le recours à l'effort est massivement utilisé pour parler de leurs élèves. Vous allez devoir trouver au minimum trois comportements pour lesquels, selon vous, un élève fait un effort. Pour chaque comportement trouvé, vous allez devoir le définir à l'aide des échelles associées aux items ».

d- Les hypothèses

Cette étude est effectuée dans le but de répondre à la problématique que nous avons posée : les valeurs sociales associées à la réussite et à la difficulté scolaire par les enseignants sont-elles différentes en CLIS et en classe ordinaire ? En d'autres termes, les enseignants mobilisent-ils les mêmes explications à la réussite et à la difficulté scolaire en CLIS et en classe ordinaire ?

En prenant appui sur la théorie et sur les différentes études déjà faites en corrélation avec notre thème, nous pouvons proposer quelques hypothèses qui seront vérifiées par les résultats après l'analyse des données. Voici les hypothèses :

- L'élève idéal serait décrit différemment en fonction qu'il soit en classe ordinaire ou en CLIS en termes d'utilité et de désirabilité sociales.
- Nous nous attendons à ce que l'élève idéal de classe ordinaire soit vu comme s'auto-décrivant plus à partir de traits utiles (dimension positive de l'utilité sociale) que celui de CLIS
- A l'inverse de l'hypothèse précédente, nous nous attendons à ce que l'élève de CLIS soit vu comme s'auto-décrivant plus à partir de traits inutiles (dimension négative de l'utilité sociale) que l'élève de classe ordinaire.
- Il n'y aurait aucune différence attendue entre l'élève idéal de classe ordinaire et l'élève idéal de CLIS en ce qui concerne la dimension de désirabilité sociale.
- L'élève non idéal devrait être vu comme s'auto-décrivant à partir de traits inutiles (dimension négative de l'utilité sociale) et non désirables qu'il s'agisse d'un élève de CLIS ou d'un élève de classe ordinaire.

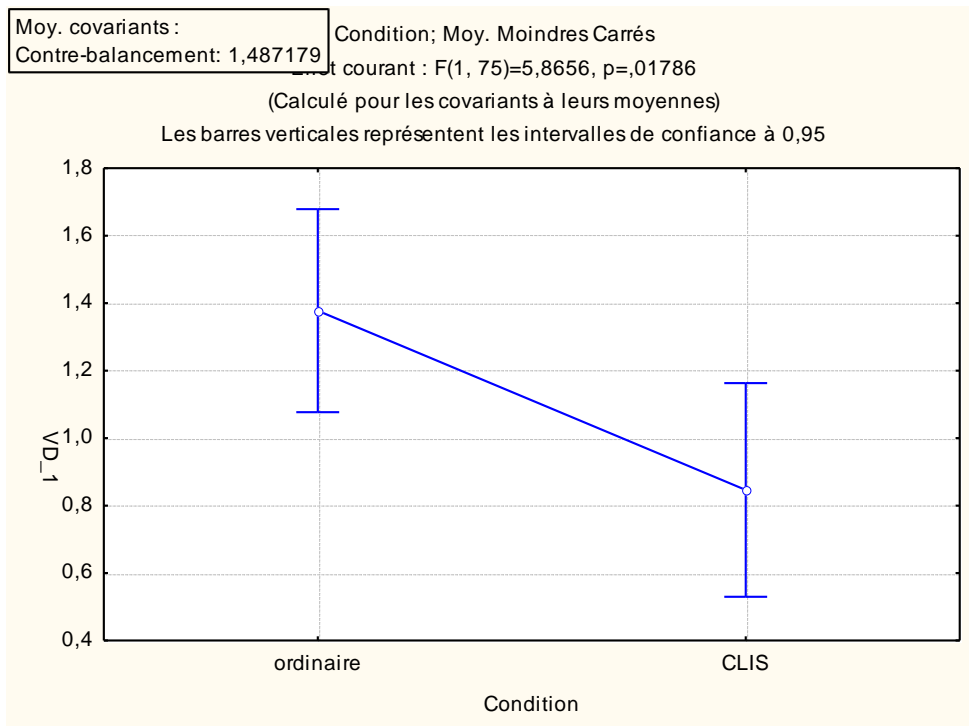
IV- Résultats

Pour l'analyse de données, nous avons réalisé une ANOVA, analyse de variance, avec un facteur inter (le type de scolarisation de l'élève : CLIS ou ordinaire) et deux facteurs intra : la sous-dimension (sollicitude, moralité, agréabilité, aisance, compétence ET effort) et le type d'élève décrit (idéal ET non idéal). Nous avons également mis le contrebalancement de la consigne en co-variable.

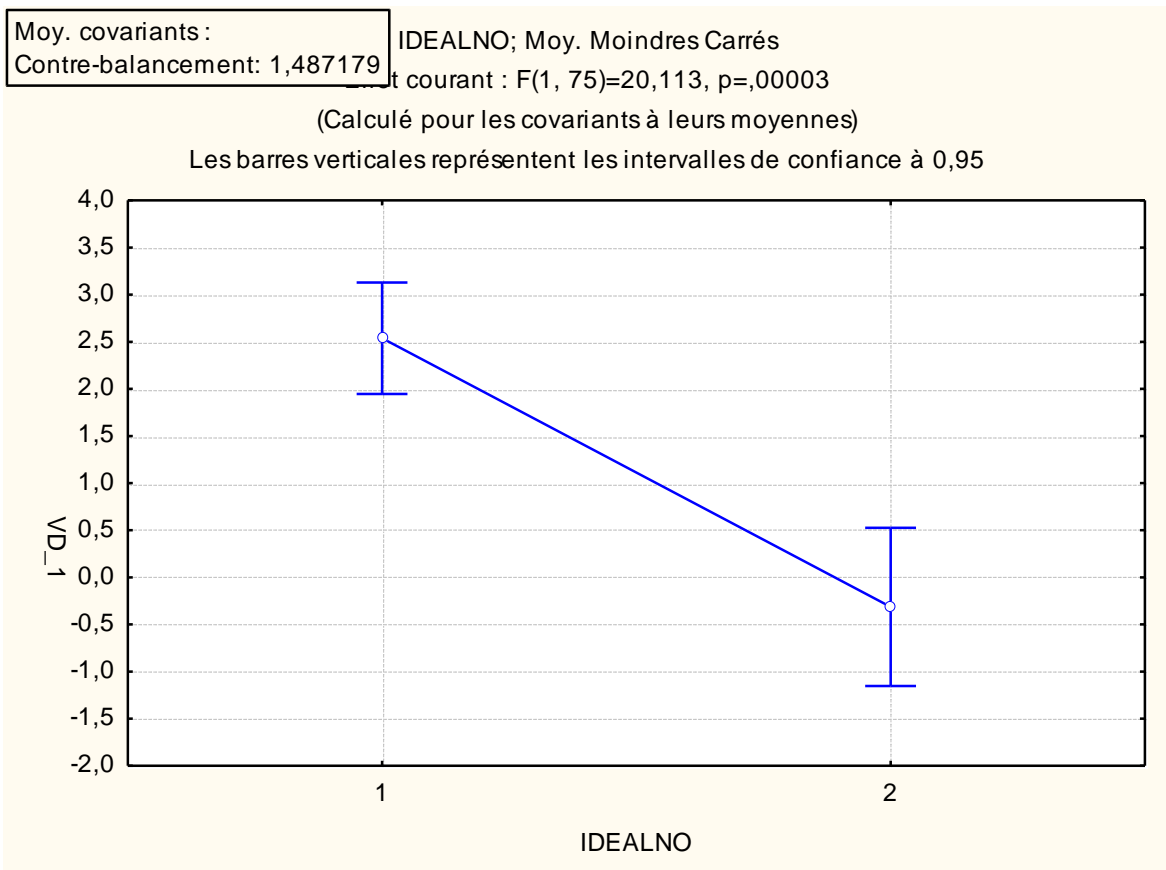
Pour réaliser les traitements statistiques, nous avons fait la moyenne pour chaque dimension de l'utilité sociale et la désirabilité sociale. Les dimensions de la désirabilité sociale et l'utilité sociale sont respectivement : l'agréabilité, la sollicitude, la moralité puis l'effort, la compétence, l'aisance. La dimension agréabilité regroupe les items antipathique-sympathique, désagréable-agréable, froid-chaleureux. La dimension sollicitude regroupe les binômes d'items : malveillant-bienveillant, égoïste-altruiste, indifférent aux autres-attentif aux autres. La dimension moralité regroupe les items hypocrite-franc, malhonnête-honnête, impoli-poli. En ce qui concerne maintenant l'utilité sociale, la dimension effort comprend les items : est incapable de faire des efforts-est capable de faire des efforts, abandonnant-persévérant, paresseux-travailleur, ne sait pas se ressaisir-sait se ressaisir. La dimension compétence regroupe les items : incompetent-compétent, inefficace-efficace, lent d'esprit-vif d'esprit, niais-intelligent. La dernière dimension aisance comprend les items : suiveur-leader, ne sait pas reprendre des initiatives-sait prendre des initiatives, manque de confiance en lui-sûr de lui, craintif-audacieux. Pour chaque hypothèse que nous avons proposée, les données ont été regroupées pour en faire ressortir des résultats qui vont permettre de les infirmer ou de les confirmer.

Quatre graphiques vont être analysés pour en faire ressortir les résultats de l'étude.

Le graphique suivant représente l'évaluation faite des élèves en fonction de leur condition : classe ordinaire ou CLIS. Nous retrouvons en abscisse la condition (ordinaire ; CLIS) et en ordonnée, la variable dépendante soit le score (0,4 ; 1,8). Ce graphique fait apparaître la façon dont les élèves de CLIS et de classe ordinaire sont évalués. Nous pouvons remarquer que les valeurs en ordonnées pour les élèves en CLIS sont inférieures à celles pour les élèves en classe ordinaire. La droite rejoignant les deux conditions est descendante et montre la tendance que suivent les résultats. Elle rejoint les moyennes des barres verticales, les barres verticales représentant les intervalles de confiance à 0,95. L'analyse révèle donc que l'élève de classe ordinaire est évalué plus positivement que l'élève de CLIS ($F(1, 75) = 5.87 ; p = .02$).



Le graphique ci-présent représente la moyenne des différents scores en fonction que l'élève soit évalué en tant qu'élève idéal ou élève non idéal. En abscisse, deux conditions sont prises en compte : 1 équivaut à l'élève idéal et 2 à l'élève non idéal. En ordonnée, tout comme le premier graphique, il s'agit de la variable dépendante : le score (-2,0 ; 4,0). Nous pouvons remarquer que l'intervalle de confiance pour la condition élève idéal est plus restreint et plus élevé : (1,9 ; 3,2) contre l'intervalle (-1,2 ; 0,5) pour l'élève non idéal. La droite qui relie les moyennes des deux intervalles de confiance a une allure descendante. Nous pouvons donc en déduire que l'élève idéal est jugé plus positivement sur l'ensemble des dimensions que l'élève non idéal.

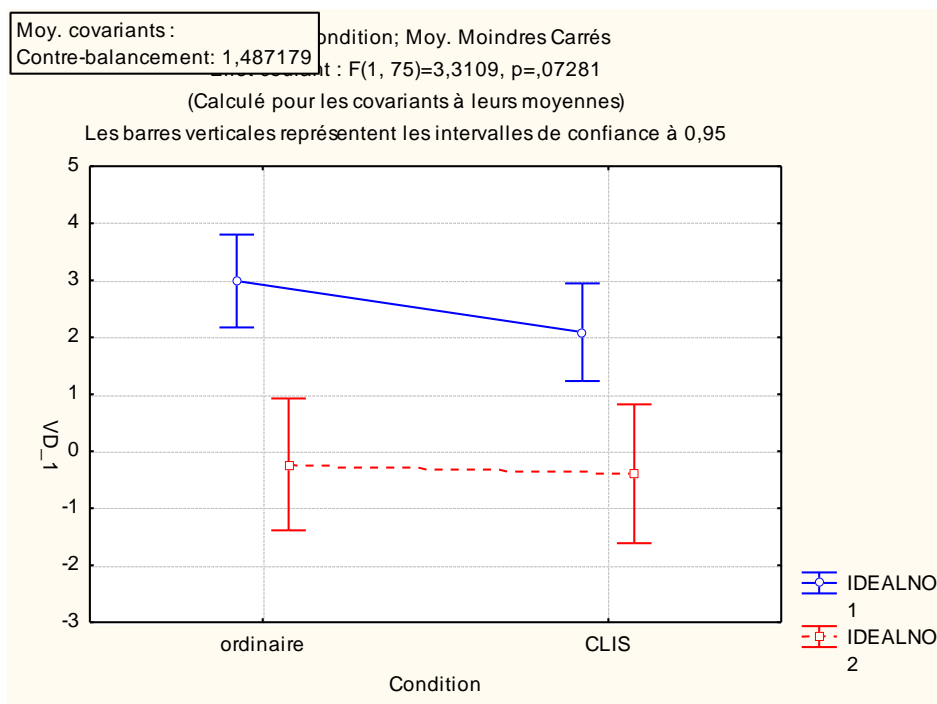


Pour ce troisième graphique, les quatre variables indépendantes sont représentées. En abscisse, nous observons la condition de l'élève : classe ordinaire ou CLIS. L'élève idéal est représenté par la couleur bleue et l'élève non idéal par la couleur rouge. Comme dans les graphiques précédents, le score est présenté en ordonnée. Si nous regardons les résultats pour l'élève non idéal, nous pouvons remarquer que, quelle que soit la condition (CLIS ou classe ordinaire), les scores sont relativement identiques : une moyenne de -0,2 avec un intervalle de confiance de (-1,4 ; 1) pour la classe ordinaire et une moyenne de -0,3 avec un intervalle de confiance de (-1,5 ; 0,9).

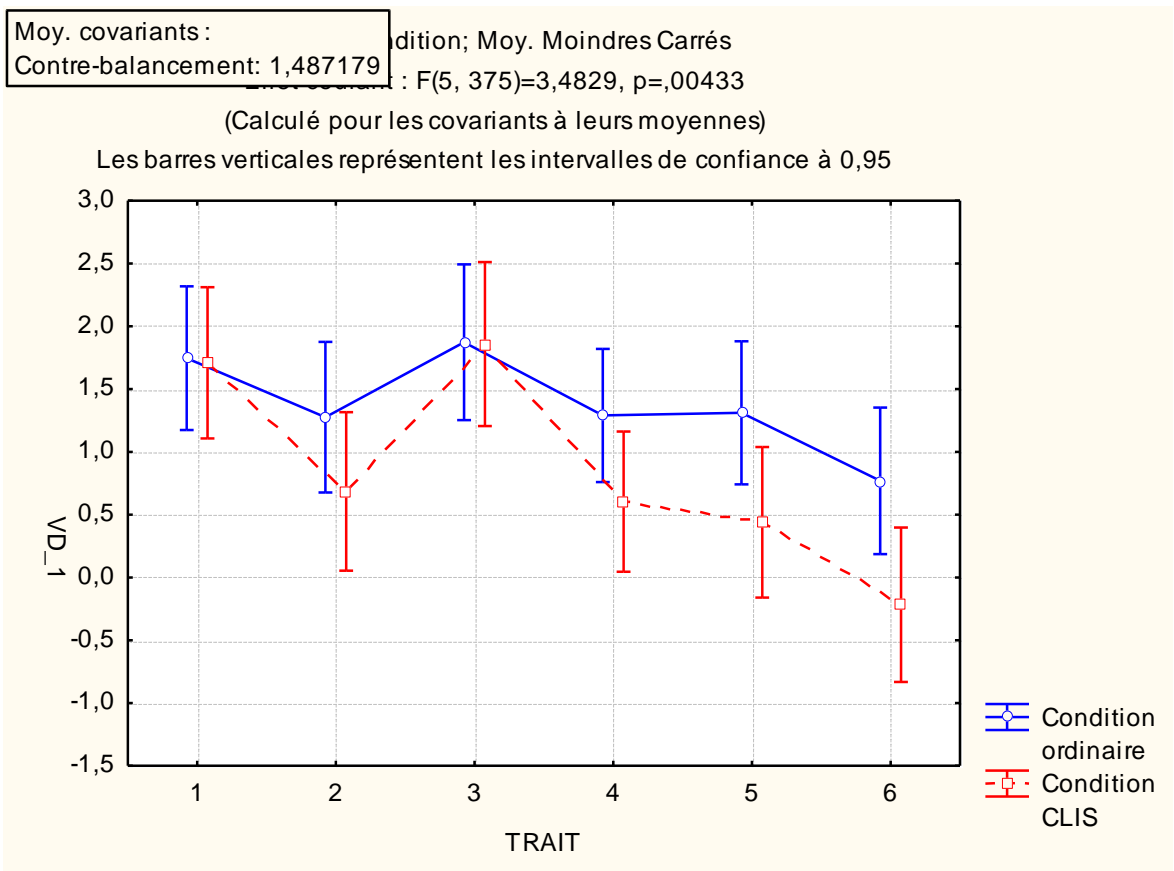
En ce qui concerne l'élève idéal, les constatations ne sont pas identiques. La moyenne qui concerne l'élève non idéal est plus élevée lorsqu'il est en classe ordinaire que lorsqu'il est en CLIS. Les moyennes sont respectivement de 3 avec un intervalle de confiance de (2,1 ; 3,9) et de 2 avec un intervalle de confiance de (1,2 ; 3).

Si nous ajoutons maintenant la variable condition, nous pouvons remarquer que, quelle que soit la condition, CLIS ou classe ordinaire, l'élève non idéal est décrit plus négativement que l'élève idéal (comme nous l'a montré le graphique précédent).

Conformément à notre hypothèse, l'interaction condition x sous-dimensions tend à être significative ($F(1, 75) = 3.31 ; p = .07$). Le graphique 1 et les contrastes montrent que le score des descriptions entre CLIS et ordinaire ne se différencie pas sur la description de l'élève non idéal mais se différencie sur la description de l'élève idéal.



Le dernier graphique utilisé pour analyser les résultats est présenté ci-dessous. Il reprend les différentes dimensions de l'utilité sociale et la désirabilité sociale évoquées précédemment : agréabilité, sollicitude, moralité, effort, compétence, aisance. Chaque terme ici utilisés correspondent respectivement aux nombres 1, 2, 3, 4, 5, 6 présents en abscisse du graphique. Les trois premiers correspondent aux traits de la désirabilité sociale et les trois derniers aux traits de l'utilité sociale. La condition élève de CLIS se remarque par la couleur rouge et la condition élève de classe ordinaire par la couleur bleue. Les moyennes sont toutes inférieures pour les élèves en CLIS que les élèves en classe ordinaire sauf pour les traits appartenant à la désirabilité sociale. En analysant le graphique, nous remarquons que l'interaction condition x dimension est significative. Le graphique 2 et les contrastes montrent que la description de l'élève de CLIS et de l'élève de classe ordinaire ne se différencie pas sur les éléments de désirabilité sociale mais sur les dimensions d'utilité sociale (aisance, compétence, et effort).



V- Discussion

Ce mémoire avait pour objectif de montrer que les valeurs sociales utilisées pour décrire un élève en réussite ou en difficulté scolaires sont différentes selon que les élèves soient en classe ordinaire ou en CLIS : l'utilité sociale et la désirabilité sociale ne sont pas identiquement valorisées en fonction du lieu de scolarisation des élèves. A l'aide des graphiques et de l'analyse des résultats, nous allons maintenant pouvoir reprendre les hypothèses posées au départ et vérifier leur exactitude.

Pour cette étude, nous avons proposé une première hypothèse : l'élève idéal serait décrit différemment en fonction qu'il soit en classe ordinaire ou en CLIS en termes d'utilité et de désirabilité sociales. L'analyse que nous avons faite à partir des graphiques 1 et 3 a montré en effet, que l'élève idéal est jugé différemment selon qu'il soit en classe ordinaire ou en CLIS. L'élève idéal est décrit plus positivement en classe ordinaire qu'en CLIS. Cette hypothèse peut donc être validée.

Deux hypothèses liées que nous avons aussi exposées ont été vérifiées avec cette étude : l'élève en classe ordinaire serait vu comme s'auto-décrivant plus à partir de traits utiles (dimension positive de l'utilité sociale) que l'élève de CLIS. A l'inverse, l'élève de CLIS serait vu comme s'auto-décrivant plus à partir de traits inutiles (dimension négative de l'utilité sociale) que l'élève de classe ordinaire. Lorsque nous avons analysé les résultats du quatrième graphique et du deuxième, les résultats ont montré que la description des élèves de CLIS et de classe ordinaire est différente sur les éléments de l'utilité sociale. Plus précisément, la description sur l'utilité sociale est plus positive pour les élèves de classe ordinaire. L'écart entre les élèves des deux conditions est assez important. Cela valide donc les deux hypothèses posées mais pas uniquement. Sur ce même graphique, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de différence entre les élèves de CLIS et les élèves de classe ordinaire sur les items appartenant à la désirabilité sociale. Cela nous permet donc de valider une autre de nos hypothèses qui était formulée ainsi : Il n'y aurait aucune différence attendue entre l'élève idéal de classe ordinaire et l'élève idéal de CLIS en ce qui concerne la dimension de désirabilité sociale.

Une dernière hypothèse doit être vérifiée. Nous l'avons présentée ainsi : l'élève non idéal devrait être vu comme s'auto-décrivant à partir de traits inutiles (dimension négative de l'utilité sociale) et non désirables qu'il s'agisse d'un élève de CLIS ou d'un élève de classe ordinaire. Si nous associons les résultats du graphique 3 et du graphique 4, nous pouvons

établir que l'élève non idéal est décrit de la même façon sur la condition de la désirabilité sociale qu'il soit en CLIS ou en classe ordinaire.

Les différentes hypothèses que nous avons exposées ont été validées grâce à l'analyse des données récupérées à la suite des passations.

VI- Conclusion

Ce mémoire de recherche avait pour objectif d'étudier le jugement social des enseignants sur les élèves de classe ordinaire et de CLIS. L'étude visait à étudier les valeurs sociales sur lesquelles les élèves sont jugés par les enseignants selon leur scolarisation (CLIS ou classe ordinaire). Pour cela, nous avons fait passer des questionnaires à des enseignants en formation pour devenir professeurs des écoles. Les résultats ont montré l'élève de classe ordinaire est évalué plus positivement que l'élève de CLIS. De même l'élève idéal est jugé plus positivement sur les dimensions que l'élève non idéal. Il en est ressorti que le score des descriptions entre élève de CLIS et élève de classe ordinaire ne se différencie pas sur la description de l'élève non idéal mais se différencie sur la description de l'élève idéal. Pour finir, le dernier résultat mis en avant par cette étude est que la description de l'élève de CLIS et de l'élève de classe ordinaire ne se différencie pas sur les éléments de désirabilité mais sur les dimensions d'utilité sociale (aisance, compétence, et effort).

Nous avons donc montré à travers cette étude que la désirabilité sociale et l'utilité sociale sont mobilisées différemment par l'enseignant selon la filière scolaire. Il serait intéressant d'élargir cette étude aux élèves. En effet, nous pourrions montrer que les dimensions de deux composantes de la valeur sociale sont mobilisées différemment s'il s'agit de bien se faire voir ou de se faire mal voir d'un enseignant et que cela soit modulé pas le statut des élèves(bon ou mauvais) et la filière scolaire(classe ordinaire ou CLIS).

Annexes

ANNEXE 1

Dans le cadre d'une recherche universitaire, nous nous intéressons à la manière dont les professionnels de l'éducation perçoivent les élèves.

Votre tâche consiste à répondre aux énoncés ci-dessous **en imaginant comment se décrirait sur un plan scolaire un élève idéal de classe élémentaire**. Pour cela, vous disposez d'une échelle en 11 points comprenant des couples d'adjectifs allant du plus négatif (-5) au plus positif (+5). Les autres chiffres sont là pour vous permettre de moduler les réponses. Entourez le chiffre qui correspond à ce que pense, selon, un élève idéal de classe élémentaire.

NB : Le masculin a été utilisé pour la formulation des énoncés dans l'unique but d'alléger la présentation du questionnaire.

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Crainitif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Je vais maintenant vous demander de répondre au même questionnaire mais cette fois-ci, d'y répondre en imaginant ce que répondrait, selon vous, **un élève de classe élémentaire non idéal d'un point de vue scolaire.**

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

ANNEXE 2

Dans le cadre d'une recherche universitaire, nous nous intéressons à la manière dont les professionnels de l'éducation perçoivent les élèves.

Votre tâche consiste à répondre aux énoncés ci-dessous **en imaginant comment se décrirait sur un plan scolaire un élève non idéal de CLIS (troubles des fonctions cognitives)**. Pour cela, vous disposez d'une échelle en 11 points comprenant des couples d'adjectifs allant du plus négatif (-5) au plus positif (+5). Les autres chiffres sont là pour vous permettre de moduler les réponses. Entourez le chiffre qui correspond à ce que pense, selon, un élève non idéal de CLIS (troubles des fonctions cognitives).

NB : Le masculin a été utilisé pour la formulation des énoncés dans l'unique but d'alléger la présentation du questionnaire.

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Je vais maintenant vous demander de répondre au même questionnaire mais cette fois-ci, d'y répondre en imaginant ce que répondrait, selon vous, **un élève de CLIS (troubles des fonctions cognitives) idéal d'un point de vue scolaire.**

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

ANNEXE 3

Dans le cadre d'une recherche universitaire, nous nous intéressons à la manière dont les professionnels de l'éducation perçoivent les élèves.

Votre tâche consiste à répondre aux énoncés ci-dessous **en imaginant comment se décrirait sur un plan scolaire un élève non idéal de classe élémentaire**. Pour cela, vous disposez d'une échelle en 11 points comprenant des couples d'adjectifs allant du plus négatif (-5) au plus positif (+5). Les autres chiffres sont là pour vous permettre de moduler les réponses. Entourez le chiffre qui correspond à ce que pense, selon, un élève non idéal de classe élémentaire.

NB : Le masculin a été utilisé pour la formulation des énoncés dans l'unique but d'alléger la présentation du questionnaire.

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Je vais maintenant vous demander de répondre au même questionnaire mais cette fois-ci, d'y répondre en imaginant ce que répondrait, selon vous, **un élève idéal d'un point de vue scolaire en classe élémentaire**

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

ANNEXE 4

Dans le cadre d'une recherche universitaire, nous nous intéressons à la manière dont les professionnels de l'éducation perçoivent les élèves.

Votre tâche consiste à répondre aux énoncés ci-dessous **en imaginant comment se décrirait sur un plan scolaire un élève idéal de CLIS (troubles des fonctions cognitives)**. Pour cela, vous disposez d'une échelle en 11 points comprenant des couples d'adjectifs allant du plus négatif (-5) au plus positif (+5). Les autres chiffres sont là pour vous permettre de moduler les réponses. Entourez le chiffre qui correspond à ce que pense, selon, un élève idéal de CLIS (troubles des fonctions cognitives).

NB : Le masculin a été utilisé pour la formulation des énoncés dans l'unique but d'alléger la présentation du questionnaire.

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Je vais maintenant vous demander de répondre au même questionnaire mais cette fois-ci, d'y répondre en imaginant ce que répondrait, selon vous, **un élève de CLIS (troubles des fonctions cognitives) non idéal d'un point de vue scolaire.**

Incompétent	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Compétent
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Froid	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Chaleureux
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Manque de confiance en lui	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sûr de lui
----------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

Impoli	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Poli
--------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------

Indifférent aux autres	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Attentif aux autres
------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------------------

Abandonnant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Persévérant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Lent d'esprit	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Vif d'esprit
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Désagréable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Agréable
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------

Craintif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Audacieux
----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Paresseux	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Travailleur
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Malhonnête	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Honnête
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Malveillant	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Bienveillant
-------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------

Hypocrite	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Franc
-----------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------

Suiveur	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Leader
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------

Antipathique	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sympathique
--------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Égoïste	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Altruiste
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Niais	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Intelligent
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Ne sait pas se ressaisir	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait se ressaisir
--------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------------

Est incapable de faire des efforts	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Est capable de faire des efforts
------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

Ne sait pas prendre des initiatives	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Sait prendre des initiatives
-------------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------------------------

Inefficace	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Performant
------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	------------

ANNEXE 5

Avant de vous quitter, j'aimerais avoir votre avis de professionnel sur une autre question plus large et non liée au travail précédent et qui porte sur le vocabulaire utilisé par des spécialistes pour décrire les élèves. Une recherche réalisée l'an dernier auprès d'un grand nombre d'enseignants de différents niveaux a permis d'établir que pour les enseignants, le recours à l'effort est massivement utilisé pour parler de leurs élèves.

Pour vous, un élève qui fait des efforts est un élève qui (décrivez au moins trois comportements) :

(1).....

(2).....

(3).....

(4).....

(5).....

Pour chaque comportement merci de dire si selon vous ce comportement est :

Comportement 1

Négatif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Positif
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Peu important	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Important
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Pas contrôlable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Contrôlable
-----------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Pas dépendant de la personne	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Dépendant de la personne
------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Comportement 2

Négatif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Positif
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Peu important	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Important
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Pas contrôlable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Contrôlable
-----------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Pas dépendant de la personne	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Dépendant de la personne
------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Comportement 3

Négatif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Positif
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Peu important	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Important
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Pas contrôlable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Contrôlable
-----------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Pas dépendant de la personne	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Dépendant de la personne
------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Comportement 4

Négatif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Positif
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Peu important	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Important
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Pas contrôlable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Contrôlable
-----------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Pas dépendant de la personne	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Dépendant de la personne
------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Comportement 5.

Négatif	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Positif
---------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---------

Peu important	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Important
---------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-----------

Pas contrôlable	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Contrôlable
-----------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	-------------

Pas dépendant de la personne	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Dépendant de la personne
------------------------------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	--------------------------

Bibliographie

Articles, mémoires, thèses

Baccialone E. et Wieckowski S.(2012). Elève dyslexique, victime ou acteur de son orientation ?

Becker E et Sablier C. (2012). Création de guides pratiques à l'intention des Auxiliaires de Vie Scolaire, présentation de pathologies et pistes pratiques pour l'accompagnement d'élèves en milieu ordinaire

Blanc P. (2011). La scolarisation des enfants handicapés

Cambon L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité

Dagot F. (2007). Approche historique du concept de handicap

Desombre, C. (2011). Analyse psycho-sociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques psychologiques*, 17, 4, 391-403.

Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil des stéréotypes.

Dompnier, B. & Pansu, P. (2007). *Une échelle bidimensionnelle de la valeur scolaire : Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions du jugement personologique*. 8ème Congrès International de Psychologie Sociale Appliquée, Besançon, aout 2007

Germain S. (2012). Situations de handicap, surdité et stéréotypisation *Etude exploratoire de l'impact de la langue des signes*

Le Barbenchon, E., Cambon, L., & Lavigne, F. (2005). Désirabilité et utilité sociale de 308 adjectifs de personnalité et de 297 professions. *L'année psychologique*, 105, 307- 322
Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage.

Lamontagne-M ller L. (2007). Thèse de doctorat : *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*.

Rohmer O.(2012). Image sociale des personnes en situation de handicap. Jugement social et stéréotypes

Voiculescu L. La représentation des identités sociales dans le roman canadien contemporain

Sites internet

Une échelle bidimensionnelle de la valeur scolaire : Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions du jugement personologique

http://ea3188.free.fr/8eme_colloque/resumes/30/21.htm

Les représentations de l'élève en situation de handicap

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2012.tine_ct&part=347377