HAL
open science

Les effets de l'existence des stéréotypes négatifs sur le ressenti émotionnel et la réussite scolaire des élèves d'ULIS

Océane Chartier

To cite this version:

Océane Chartier. Les effets de l'existence des stéréotypes négatifs sur le ressenti émotionnel et la réussite scolaire des élèves d'ULIS. Education. 2017. dumas-01679989

HAL Id: dumas-01679989

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679989v1

Submitted on 28 May 2018

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.

UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS TOURS
espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie d'Orléans-Tours
Siège académique
72 rue du Faubourg de Bourgogne - 45044 Orléans Cedex 1 - Tél. : 02 38 49 26 00
UNIVERSITE D'ORLEANS
UNIVERSITE D'ORLEANS

Mémoire présenté par

Océane CHARTIER

Soutenu le

03/07/17, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1er degré

Discipline : Psychologie sociale

Les effets de l'existence des stéréotypes négatifs sur le ressenti émotionnel et la réussite scolaire des élèves d'ULIS

Dirigé par

Mme Cindy CHATEIGNIER (Maîtresse de Conférences en Psychologie Sociale à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Centre Val de Loire - Université d'Orléans)

Devant une commission composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER présidente du jury et directrice du mémoire

Mme Sandrine SIMON, enseignante à l'université d'Orléans

Mme Aline GILBERT, professeure des écoles formatrice

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Dans un premier temps, je souhaite remercier Cindy Chateignier, ma directrice de mémoire, qui m'a permis de réaliser ce mémoire dans les meilleures conditions qui soient grâce à son suivi, son aide et ses conseils.

Enfin, je remercie également Joy Vareillaud, enseignante de la classe ULIS de l'école Bourgneuf à Vierzon, pour avoir accepté de m'accueillir dans sa classe et ainsi m'avoir permis de réaliser mes tests auprès de ses élèves, que je remercie également pour leur participation.

Table des matières

Liste des abréviations....1
Introduction....2
Corpus théorique....4
I.La scolarisation des enfants handicapés....4
A.Les grandes figures de la prise en compte du handicap mental....4
a.Un précurseur : Jean Marie Gaspard Itard....4
b.Un instituteur : Edouard Séguin....5
c.Une institution : la Fondation Vallée....6
d.Un tournant : Désiré Magloire Bourneville....7
B.L'évolution des structures d'accueil....8
a.Un cursus après les classes de perfectionnement....8
b.Une volonté intégrative : vers les CLIS et les UPI....8
c.Vers la loi d'orientation de 2005....9
d.De l'intégration à l'inclusion....10
C.La situation actuelle....10
a.Les ULIS-école....10
b.L'organisation des ULIS-école....10
c.La formation des enseignants....11
d.Décision de placement d'un élève en ULIS-école....11
II.L'émergence de stéréotypes concernant les enfants handicapés mentaux et leur impact en contexte scolaire....12
A.Quels stéréotypes autour du handicap mental ?....12
B.Quels sentiments ressentent les élèves d'ULIS ?....13
a.En classe ULIS....14
b.En classe ordinaire....14
C.Que peuvent provoquer ces stéréotypes sur les élèves d'ULIS ?....14
a.Comportement d'évitement....15
b.Mensonge....15
c.Rejet du terme handicap....15
III.La menace du stéréotype....16
A.Présentation du phénomène....16

a.Définition....16
b.Quelques études connues....16
c.Les populations touchées....17
B.Comment expliquer le phénomène de menace du stéréotype ?....18
a.Les attentes négatives de performances....18
b.L'émergence de pensées intrusives....19
c.L'implication des émotions....19
d.La surcharge de la mémoire de travail....20
C.Quelles conditions pour l'apparition du phénomène ?....20
a.La connaissance du stéréotype....20
b.La difficulté de la tâche....21
c.La pertinence du stéréotype dans la situation....21
d.L'identification au domaine stéréotypé....21
Méthode....23
I.La population....23
II.Matériel....27
A.Les émotions....28
B.Les pensées interférentes....28
C.Les performances....29
D.La connaissance du stéréotype....29
III.Hypothèses....30
IV.Déroulement....31
V.Biais possibles induits par les choix méthodologiques....32
Résultats....34
I.Les émotions....34
II.Les pensées interférentes....37
A.En situation de menace du stéréotype....37
B.En situation de non menace du stéréotype....38
III.Les performances....39
IV.La connaissance du stéréotype....40
Discussion....45
I.Confirmation ou infirmation des hypothèses....45
II.Limites de l'étude....46
III.Les apports professionnels de la recherche....47
Conclusion....48

Bibliographie.....49
Annexes.....51

Liste des abréviations

CLIS : CLasses d'Intégration Scolaire

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

SES : Sections d'Éducation Spécialisée

SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel et Adapté

UPI : Unités Pédagogiques d'Intégration

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative

MDPH : Maison Départementale pour les Personnes Handicapées

PPS : Plan Personnel de Scolarisation

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

USEP : Union Sportive des Écoles Primaires

Introduction

« La véritable injustice, ce n'est pas de naître avec un handicap incurable, c'est le fait que la société n'accepte pas ce handicap. » Lydie Laurent (2012)

Le handicap mental n'a commencé à questionner la société qu'à partir du milieu du 18è siècle. Auparavant, les personnes qui en étaient atteintes étaient tout simplement transparentes aux yeux des autres, représentant plus un fardeau qu'une personne à proprement parler. Des évolutions ont lentement vu le jour, notamment grâce à l'éminente implication de certaines grandes figures comme des instituteurs et des docteurs. Peu à peu, des établissements sont crées, permettant la prise en charge du handicap mental et une progressive intégration sociale des personnes qui en sont atteintes (Calin, 2006).

L'école, jusqu'alors hermétique à la question du handicap, commence peu à peu à accueillir des enfants atteints de divers handicaps et à développer des dispositifs adaptés à ces derniers. Se succèdent alors les classes de perfectionnement et les CLIS renforcées par la mise en place de cursus adaptés au handicap après l'école primaire (Calin, 2006).

Actuellement, et grâce à la loi d'orientation de 2005 visant l'accueil des enfants handicapés en milieu ordinaire aussi souvent que possible, les classes ULIS accueillent les enfants atteints de tous handicaps au sein des écoles en permettant leur inclusion partielle dans des classes ordinaires. Ce dispositif pointe l'importance d'une inclusion plus que d'une intégration qui conservait un certain caractère ségrégatif malgré une évolution positive de la perception du handicap.

Bien que la prise en compte du handicap soit dorénavant ancrée naturellement dans les écoles, les élèves atteints de handicap souffrent toujours du regard critique que la société porte sur eux (Gardou, 2009). Un regard critique que l'on doit aux vestiges persistants des représentations historiques concernant le handicap (Calin, 2006). De nombreux stéréotypes qui en sont issus affectent toujours la vie des personnes en situation de handicap et par la même occasion la scolarité des élèves atteints de handicap.

Or, ce sont justement ces stéréotypes qui donnent vie à un phénomène représentant un danger pour la réussite scolaire et future des élèves porteurs d'un handicap : la menace du stéréotype. Cette menace, lorsqu'elle est activée, diminue les performances intellectuelles des individus qui sont la cible de stéréotypes négatifs (Steele & Aronson, 1995).

Au regard de tout cela et dans de telles conditions, il est légitime, à une époque où la réussite scolaire de tous est une volonté institutionnelle, de se poser la question suivante : quels sont les effets de l'existence des stéréotypes négatifs sur le ressenti émotionnel et la réussite scolaire des élèves d'ULIS ?

Pour répondre à cette problématique, nous débuterons par une partie théorique qui retracera l'évolution des perceptions et de la prise en charge concernant le handicap puis situera la situation actuelle autour des élèves en situation de handicap et enfin présentera le phénomène de menace du stéréotype.

S'en suivra une partie concernant la mise en place d'une étude au sein d'une classe ULIS qui en détaillera les grandes lignes : la population, le matériel utilisé ainsi que les hypothèses émises et le déroulement de l'étude.

A la suite du protocole concernant l'étude en elle-même, nous nous efforcerons de comparer les résultats obtenus afin, dans un second temps, de les mettre en relation avec les hypothèses émises précédemment.

Pour terminer, ce travail s'achèvera par une partie dédiée aux limites de l'étude et aux suites envisageables.

Corpus théorique

I. La scolarisation des enfants handicapés

Avant toute chose, il est important de préciser que les différents handicaps n'étaient, jadis, pas traités de la même manière. Ainsi, au 18è siècle, le handicap était envisagé selon deux degrés bien distincts : les handicapés moteurs (atteints de troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité) et sensoriels (atteints de troubles liés aux organes sensoriels et notamment visuels et auditifs) étaient perçus comme des individus tout à fait éducables, leur intelligence n'ayant jamais été mise en doute puisqu'ils pouvaient communiquer normalement avec les autres ; et les handicapés mentaux (atteints de troubles caractérisés par un déficit et un dysfonctionnement cognitif) qui étaient considérés, pour leur part, comme totalement inéducables peu importe leur pathologie (Calin, 2006). Même si les représentations ont évolué, les différents types de handicaps continuent d'être vus de manière différente (Calin, 2006). Dans ce mémoire, l'accent sera porté sur le handicap mental, dont l'accès à la scolarisation est marqué par un parcours semé d'embûches et dont les grandes étapes semblent importantes à aborder afin de comprendre les enjeux de l'éducation inclusive d'aujourd'hui.

A. Les grandes figures de la prise en compte du handicap mental

Au milieu du 18è siècle, en France, à l'époque où handicap moteur et handicap sensoriel sont passés à la loupe des professionnels, le handicap mental, lui, est délaissé par la société car compris comme une preuve de l'inhumanité des personnes qui en sont atteintes. Cependant, une expérience inattendue va commencer à susciter l'intérêt de la société et contribuer à ébranler la perception ayant alors cours.

a. Un précurseur : Jean Marie Gaspard Itard

A la fin du 18è siècle, Jean Itard, né en 1774, est promu chirurgien et dirige depuis

de nombreuses années un institut qui recueille les enfants handicapés sensoriels afin de participer à leur éducation.
Cependant, ses intérêts vont très rapidement prendre un nouveau tournant grâce à la découverte d'un garçon d'une douzaine d'années dans une forêt de l'Aveyron en 1800. Lors de sa découverte, l'enfant semble abandonné et sans aucun repère social, d'où son surnom de l'époque d' « enfant sauvage ». D'abord pensé, handicapé sensoriel, le jeune garçon va rapidement être catégorisé d'idiot. Le Dr Itard va alors décider de prendre en charge celui qu'il prénommera Victor, afin de le sociabiliser et de l'éduquer, notamment en l'aidant à développer le langage. Si l'expérience sera une réussite sur le plan social, puisque Victor s'habituera aux us et coutumes de la vie en société, elle sera par contre un échec quant au développement du langage, puisque l'enfant ne prononcera jamais un mot faisant ainsi douter la population de ses capacités mentales.
Malgré des résultats mitigés, le Dr Itard aura tout de même contribué au développement de certaines méthodes concernant l'éducation des enfants handicapés mentaux qui, plus tard, seront largement réutilisées et inspireront de nombreux autres spécialistes.

b. Un instituteur : Edouard Séguin

En dépit de cette première expérience du Dr Itard, le handicap mental et ses causes ne constituent pas la préoccupation principale de l'époque, et n'en deviendra d'ailleurs une que bien plus tard. En effet, au 19è siècle, le terme « idiots » était communément admis pour désigner les personnes atteintes d'un handicap mental. Les enfants qui en souffrent alors, sont accueillis au sein des hospices réservés aux adultes, des endroits peu appropriés pour leur développement personnel.
Cependant, un élément déclencheur va, peu à peu, amener certains spécialistes à s'intéresser de très près au sort et au développement de ces enfants particuliers. La mort de Philippe Pinel, médecin spécialisé auprès des « aliénés » et qui tentera pendant de nombreuses années de faire évoluer leurs conditions de vie et le regard des professionnels sur eux, sera le point de départ de l'intérêt porté aux handicapés mentaux. L'un de ces professionnels va particulièrement se démarquer par son remarquable investissement et sa volonté de scolariser les enfants handicapés

mentaux, Édouard Séguin. Il sera le créateur de la première école pour l'éducation des handicapés mentaux et publiera de nombreux ouvrages sur ses observations et ses méthodes. Des méthodes basées sur l'autonomisation et le développement de l'indépendance chez l'individu ainsi que sur la prise en compte de l'individu à part entière. Il prendra donc en compte l'environnement proche de chaque enfant, étudiera leurs capacités et leurs incapacités pour les accompagner dans un développement personnel axé sur le sens et les actions. Pour tout cela, il favorisera une approche ludique par le jeu afin de susciter la motivation et la curiosité des enfants qui lui sont confiés. Son engagement lui vaudra le surnom d' « instituteur des idiots » à cause de la réticence accrue de la population concernant la tentative de scolarisation de ces enfants. Une réticence qui le poussera à quitter la France, la pression étant trop forte pour continuer efficacement ses recherches. Malgré cela, il continuera de publier des ouvrages sur le sujet et ouvrira plusieurs écoles pour favoriser la prise en charge du handicap mental aux États-Unis.

c. Une institution : la Fondation Vallée

Hyppolyte Vallée va succéder à Séguin en s'inspirant de ses méthodes dans le but de créer une institution payante accueillant des enfants handicapés mentaux issus de familles très aisées. A cette époque (la moitié du 19è siècle), le terme d' « idiots » est remplacé par celui d' « arriérés » car grâce à la légère évolution des perceptions du handicap mental, les enfants qui en sont atteints ne sont plus considérés comme des êtres dont l'état mental est stable dû à un développement qui s'est arrêté (renvoie au terme d'idiot) mais plutôt comme des êtres qui se développent plus lentement par rapport aux autres et sont donc en marge d'un développement classique (renvoie au terme d'arriéré).

A la mort de son créateur, en 1885, la fondation sera léguée au département de la Seine qui permettra alors à celle-ci de devenir une référence, toujours d'actualité, en ce qui concerne le handicap mental. Aujourd'hui, cette fondation est un centre hospitalier interdépartemental spécialisé dans la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Ce centre propose d'accueillir et de prendre en charge les besoins des enfants autour de trois dimensions : thérapeutique, éducative et pédagogique, dans le but de favoriser sereinement leur développement. De plus, en collaboration avec

d'autres centres et laboratoires, la fondation Vallée, est aujourd'hui au cœur de nombreuses recherches visant à enrichir les connaissances scientifiques autour du handicap mental.

d. Un tournant : Désiré Magloire Bourneville

Dans la deuxième moitié du 19è siècle, le docteur Bourneville, travaillant au sein d'un hospice recueillant des enfants atteints de handicap mental, fait tout son possible pour obtenir la création d'une école spécialisée au nom de la loi Ferry de 1882 rendant l'instruction obligatoire pour tous les enfants. Cette école verra le jour 10 ans après, en 1892. Parallèlement, le docteur Bourneville va aussi contribuer à développer et pérenniser la fondation Vallée, de 1890 à 1908, au travers de ses combats et recherches en faveur de la scolarisation des enfants porteurs de handicaps mentaux.

Le sort de ces enfants va prendre un nouveau tournant lorsque le docteur Bourneville sera élu député d'un des arrondissements de Paris. Celui-ci sera également une des figures emblématiques d'un groupe d'activiste qui parviendra à obtenir la création de classes et d'écoles de perfectionnement grâce à une loi de 1909 selon laquelle « *Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes :*

1° Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques ;

2° Des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat. » pour faire sortir les enfants présentant des améliorations des hospices dans lesquels ils étaient.

Malgré ces évolutions positives, la fin du 19è et le début du 20è siècles ne voient pas grande amélioration concernant la scolarisation des enfants handicapés. La création d'établissements spécialisés peine à avancer et n'est que très peu supportée aussi bien par les autorités politiques que par la population, familles concernées comprises. Cela s'explique notamment par le fait que l'obligation scolaire peine à s'appliquer aux enfants dits « ordinaires » et la priorité pour tous est donc de scolariser ces enfants plutôt que ceux atteints d'un handicap.

B. L'évolution des structures d'accueil

a. Un cursus après les classes de perfectionnement

C'est dans la seconde moitié du 20è siècle que tout s'accélère, en partie grâce à la création de la sécurité sociale qui va relancer et faire prospérer les établissements spécialisés déjà existants. De plus, les classes de perfectionnement, jusque là très peu nombreuses, commencent à se multiplier. Cet élan est à attribuer à la politique du moment qui porte un grand intérêt à la scolarisation, symbolisée par le plan Langevin-Wallon en 1947 qui est à l'origine du développement puis de la généralisation de l'enseignement secondaire. A cette époque, on s'intéresse de plus en plus aux apprentissages et aux acquis, et les classes de perfectionnement sont alors développées dans le but de pallier l'échec scolaire. On y accueille des enfants, en difficulté scolaire pour des raisons sociales, intellectuelles, comportementales, langagières, et plus seulement de « vrais » déficients intellectuels.
Pour accompagner ces élèves handicapés, une fois l'école primaire terminée, sont mises en place tour à tour les Sections d'Éducation Spécialisée (SES) en 1965 que remplaceront les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) entre 1989 et 1996.

b. Une volonté intégrative : vers les CLIS et les UPI

Rapidement, après le développement des classes de perfectionnement, on assiste à l'émergence de critiques concernant le caractère ségrégatif de ces établissements. De plus, les familles devenues plus protectrices déplorent l'éloignement obligatoire de leurs enfants puisque ce type d'établissement spécialisé ne se trouve pas partout.
Le gouvernement politique de cette époque s'empare de ce phénomène et mène alors un combat en faveur de l'intégration des personnes handicapées en milieu ordinaire grâce à la loi de 1975 prônant que « *l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie* ».
Plusieurs circulaires viennent compléter et soutenir cette loi de 1975 dont celle du 18

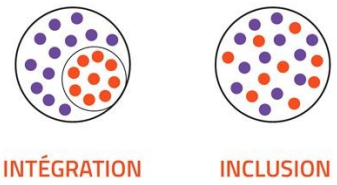
novembre 1991 qui explique que cette volonté d'intégration part du principe que l'enfant handicapé (peu importe le handicap), qui peut tirer profit d'une scolarisation en milieu ordinaire, doit pouvoir y avoir accès. De plus, l'élève étant un adulte en devenir, la politique d'intégration vise, par la socialisation de l'élève handicapé, une plus grande facilité dans la socialisation et l'insertion professionnelle futures de l'adulte handicapé. Chaque situation doit donc être traitée individuellement pour répondre au mieux aux besoins des élèves handicapés mentaux et chaque enseignant doit donc, dans sa pratique, s'adapter aux projets thérapeutiques et éducatifs prévus pour les élèves. Cette vision de l'intégration mène à des changements institutionnels : la même année, les classes de perfectionnement sont remplacées par les CLIS (CLasses d'Intégration Scolaire) dans l'enseignement du primaire entraînant un recentrage sur l'accueil d'enfants handicapés. De là, découle la création des UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration), d'abord uniquement dans les collèges et pour les adolescents handicapés mentaux en 1995, puis dans les lycées et collèges et pour tous les types de handicap en 2001.

c. Vers la loi d'orientation de 2005

A l'aube du 21è siècle, les changements sont flagrants et l'intégration est le maître mot : depuis les classes spécialisées vers les classes ordinaires mais aussi depuis les établissements spécialisés vers les classes, spécialisées ou ordinaires.
Cependant, malgré une volonté certaine, les aménagements que nécessite le handicap amènent un constat difficile : seul un quart des élèves handicapés (tous handicaps confondus) est individuellement intégré dans des classes de primaire et secondaire ordinaires (http://dcalin.fr/ash_effectifs.html#5). De nombreux parents tentent d'élever la voix et de se battre pour faire bouger les choses mais ils ne réussiront que grâce à l'implication du président de la République de l'époque, Jacques Chirac, pour qui la prise en charge du handicap est une des priorités. Après de nombreux débats, cela aboutira à la loi d'orientation de 2005 *« pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».*

d. De l'intégration à l'inclusion

Après la loi d'orientation de 2005, les sigles concernant les classes spécialisées vont prendre le parti de l'inclusion plutôt que celui précédemment adopté de l'intégration. Les UPI en collège et lycée deviennent alors des ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) et les CLIS qui conservent leur acronyme modifient toutefois le terme d'intégration par celui d'inclusion.



Cette volonté vient de la perception du handicap qui change progressivement. On ne veut désormais plus intégrer un groupe d'individus différents au sein d'un groupe dit « ordinaire » mais plutôt permettre à des enfants présentant les mêmes besoins naturels d'évoluer ensemble.

C. La situation actuelle

a. Les ULIS-école

La loi de 2013 pour la refondation de l'école a fait évoluer les CLIS en ULIS-école afin d'harmoniser le parcours des élèves en situation de handicap permettant ainsi une scolarité plus fluide et une prise en charge plus efficace. Dès ses premiers articles, cette loi *« reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser »* et *« veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »*.

b. L'organisation des ULIS-école

Ces classes d'inclusion sont en quelque sorte catégorisées selon différents troubles afin d'aboutir à l'accueil d'élèves dont les besoins sont compatibles les uns avec les autres et ainsi offrir des adaptations pédagogiques plus appropriées. Sept troubles sont recensés :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme)

- TFM : troubles des fonctions motrices
- TFA : troubles de la fonction auditive
- TFV : troubles de la fonction visuelle
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

c. La formation des enseignants

Pour pouvoir enseigner au sein d'une ULIS-école, il est nécessaire de passer un examen ouvert exclusivement aux professeurs des écoles ou assimilés (ex : contractuels …) intitulé le CAPA-SH (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap). Lors de cet examen, le candidat doit choisir parmi 7 options qui préparent aux différents publics susceptibles d'être rencontrés. Il fait suite à une formation préalable visant à parfaire les compétences déjà acquises par les enseignants en approfondissant les notions de handicap.

d. Décision de placement d'un élève en ULIS-école

Lorsque des difficultés persistent malgré la mise en place d'aménagements pédagogiques (remédiation, PPRE …), l'enseignant informe le chef d'établissement qui convoque alors une équipe pluridisciplinaire au motif d'un trouble des apprentissages ou d'un handicap présupposé. Cette équipe pluridisciplinaire est constituée de professionnels dont les compétences dans des domaines variés (médical, psychologie, travail social, formation scolaire et professionnelle) permettent d'évaluer les besoins liés au handicap.
L'équipe constitue alors un dossier concernant le cas de l'élève en collaboration avec la MDPH (Maison Départementale pour Personnes Handicapées). Il est entre autre constitué d'une proposition de Plan Personnel de Scolarisation *« qui définit les modalités de scolarisation et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, médicales et paramédicales adéquates à mettre en place »* (http://www.mdph65.fr/enfants/la-scolarisation-de-votre-enfant/). Ce dossier est ensuite confié à la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) qui oriente l'élève en ULIS-école. Les parents sont bien évidemment

associés à toutes les étapes de la décision.

Après un parcours difficile, la prise en compte du handicap et plus particulièrement, ici, du handicap mental, est finalement bien ancrée dans les écoles et le gouvernement continue d'améliorer toujours plus cette inclusion, pour favoriser le développement de ces élèves.
Cependant, en est-il de même concernant la perception sociale du handicap et des capacités des élèves atteints de handicap mental, aussi bien du côté des parents des élèves non porteurs de handicap que des enfants eux-mêmes ?

II. L'émergence de stéréotypes concernant les enfants handicapés mentaux et leur impact en contexte scolaire

A. Quels stéréotypes autour du handicap mental ?

De nombreux stéréotypes existent concernant les personnes atteintes de handicap mental. Certains stéréotypes renvoient à l'idée que les personnes handicapées sont cognitivement parlant dépourvues de raison :

- Ils n'ont rien à nous apporter : Depuis toujours la société a la fâcheuse tendance de penser que les personnes handicapées n'ont rien à dire et que cela ne sert à rien de leur poser des questions, d'essayer de comprendre leur histoire. Ainsi, l'entourage est souvent considéré comme mieux placé pour parler à la place de la personne elle-même « Ils n'ont rien à dire, venez donc plutôt voir les parents qui, eux, ont beaucoup de choses à raconter. M'avait-on objecté » (Diederich, 2004)
- Ce ne sont pas de vraies personnes : Certains handicapés mentaux ayant des réactions et raisonnements différents, la société les juge comme « dépourvus de raison » (Diederich, 2004) et donc n'étant pas des personnes normales.
- Elles ne sont pas prises au sérieux : La société pense que, du fait que les personnes handicapées ne vivent pas « normalement » alors ce qu'ils veulent dire et exprimer n'est pas le reflet de la réalité. Aussi, la société a tendance à accorder beaucoup moins de crédit à la parole des personnes handicapées

car elle ne se reconnaît pas dans leur parcours de vie (Gardou, 2009).

Enfin, au sein même de cette institution qu'est l'école, dont l'égalité est le maître mot (cf devise républicaine), les stéréotypes négatifs relatifs aux élèves handicapés mentaux sont bien présents :

- Les enfants handicapés sont un poids pour leurs camarades : Nécessitant certains aménagements, les parents ont tendance à faire ressentir que les élèves handicapés sont un poids pour les enfants « normaux » car ceux-ci doivent souvent s'adapter et leur apporter de l'aide pour leur permettre d'avancer (Gardou, 2009).
- Ils accaparent le temps de l'enseignant(e) : Certains enseignants et parents pensent que les élèves handicapés mentaux ont besoin de plus d'attention, d'être maternés à l'excès et protégés des autres. Ces idées pré-conçues et peu fondées ont tendance à rendre certains parents moins tolérants car pensant que leurs propres enfants, non handicapés, ne recoivent pas l'attention nécessaire à cause de l'élève handicapé (Gardou, 2009).
- Ils ne peuvent pas s'intégrer dans une classe ordinaire : Pour être intégré dans une classe, il est nécessaire d'en accepter les règles, les droits, les contraintes et le fonctionnement. Or, selon l'opinion publique, une personne handicapée mentale n'est pas vraiment actrice de ses gestes et de sa raison, cela revient donc à dire qu'un élève handicapé mental ne peut pas réellement s'intégrer dans une classe dite ordinaire (Schneider, 2009).

B. Quels sentiments ressentent les élèves d'ULIS ?

Bien que très jeunes, les élèves d'ULIS doivent supporter le poids des stéréotypes dont ils sont la cible, que la société leur renvoie sans cesse au visage. Cela peut bien évidemment jouer sur la représentation et la vision qu'ils ont d'eux-mêmes. Plusieurs sentiments sont alors susceptibles d'apparaître.

a. En classe ULIS

- **La honte**

Les élèves d'ULIS ont parfois honte d'être scolarisés dans une classe spécialisée et tentent de le cacher aux élèves des classes ordinaires. Ce sentiment de honte vient entre autre du fait que les élèves d'ULIS ont conscience de leur faible niveau scolaire comparativement à leur classe d'âge, ils développent alors ce sentiment par rapport à leurs capacités qu'ils jugent moindres par rapport aux autres.
La honte qu'ils peuvent ressentir est également liée et renforcée par l'image que les élèves ordinaires ont d'eux et les comportements négatifs qu'ils peuvent avoir : moqueries, sentiment de honte provoqué par le fait de côtoyer des élèves d'ULIS. Toutes ces actions détruisent l'estime de soi des élèves d'ULIS et génèrent chez eux le sentiment de honte d'être comme ils sont (Lacaille, 2010).

- **Le soulagement**

Le regard négatif de la part des élèves ordinaires que nous venons de voir peut parfois paradoxalement engendrer un soulagement de la part de l'élève orienté en ULIS. En effet, il se sent alors à sa place, dans un groupe où les préjugés le concernant n'existent plus. Il peut se sentir également plus fort car il n'a plus à endosser les moqueries et les critiques seul mais peut désormais y faire face au sein d'un groupe (Lacaille, 2010).

b. En classe ordinaire

- **Le découragement**

Lors des situations de scolarisation en classe ordinaire, les élèves d'ULIS peuvent ressentir un certain sentiment de découragement lorsqu'ils se rendent compte du chemin qu'il reste à parcourir et du fossé qui les sépare des autres élèves (Lacaille, 2010).

C. Que peuvent provoquer ces stéréotypes sur les élèves d'ULIS ?

Tous les stéréotypes vus précédemment ont un impact sur la manière d'agir des élèves d'ULIS qui développent parfois certains comportements pour tenter de briser

leur assimilation au handicap.

a. Comportement d'évitement

Afin de ne pas être associés au handicap et aux autres élèves de l'ULIS, certains élèves choisissent soigneusement leurs fréquentations. Ainsi, ils font tout pour éviter de côtoyer les élèves de l'ULIS, évitent d'être vus dans des lieux associés à l'ULIS. Ils tentent alors de tisser des affinités lors des temps collectifs (repas, récréations) avec des élèves qui ne sont pas au courant de leur situation afin de ne jamais éveiller les soupçons quant à leur handicap mental (Lacaille, 2010).

b. Mensonge

Certains élèves n'assumant pas d'être associés à une classe ULIS et par conséquent au handicap vont jusqu'à mentir en prétendant être en classe ordinaire avec des enfants du même âge. Ils renient alors en bloc leur appartenance à l'ULIS.
D'autres, sans aller jusqu'à mentir, restent flous dans leurs explications en ne précisant que le nom de leur école et en omettant d'expliquer dans quelle classe ils se trouvent. Grâce à cette technique, ils espèrent éluder les questions trop embarrassantes ou qui viseraient à découvrir leur situation. Pour eux, leur place en classe ULIS s'apparente finalement à un secret qu'ils doivent à tout prix garder (Lacaille, 2010).

c. Rejet du terme handicap

Enfin, le dernier comportement adopté par les élèves d'ULIS est celui de rejeter le terme même de handicap et de refuser d'y être associé.
En effet, alors même que leur placement en ULIS est dû à un handicap avéré du point de vue de l'institution, les élèves en ULIS n'associent pas le terme de handicap à leur situation. Dans leur tête, les difficultés scolaires n'ont aucun lien avec un quelconque handicap. Lorsqu'on leur explique qu'ils relèvent d'un handicap, ils rejettent fermement ce terme car n'en ont que des connotations très négatives dans leur esprit. Pour eux, le handicap se voit et dans le cas d'un handicap mental, il refuse que ce terme leur soit associé (Lacaille, 2010).

De l'existence des différents stéréotypes que nous venons de détailler et des perceptions négatives encore bien présentes vis-à-vis du handicap, mental notamment, peut émerger un phénomène dangereux pour la réussite scolaire, la menace du stéréotype.

III. La menace du stéréotype

A. Présentation du phénomène

a. Définition

Ce phénomène renvoie à la crainte pour un groupe d'individus cible (filles, garçons, minorités ethniques, etc ...) d'échouer dans tel ou tel domaine à cause des stéréotypes négatifs dont leur groupe d'appartenance fait l'objet. En effet, lors d'une évaluation mettant en jeu le stéréotype négatif, il serait avéré que les capacités du groupe d'individus chuteraient à cause de leur peur de confirmer le dit stéréotype (Chateignier 2011). La menace du stéréotype est situationnelle car c'est la réunion de plusieurs facteurs qui rend possible l'émergence de la menace du stéréotype à un moment précis. Après le constat, issu de la partie précédente, selon lequel les élèves d'ULIS (étant en situation de handicap) sont la cible de stéréotypes négatifs, on peut craindre que ce phénomène puisse émerger chez eux également,

b. Quelques études connues

L'étude la plus connue est sans doute celle de Steele et Aronson (1995), les précurseurs de l'étude de ce phénomène de menace du stéréotype, concernant les Noirs Américains. En effet, c'est une population très négativement stéréotypée en ce qui concerne leurs capacités intellectuelles. Dans le cadre de leur étude, Steele et Aronson ont fait passer un test présenté de manière différente à deux groupes d'étudiants noirs et blancs. Le test était présenté au premier groupe d'étudiants (noirs et blancs) comme une mesure d'intelligence alors que dans le second groupe (également composé pour moitié d'étudiants noirs et blancs), il était présenté comme

une tâche de résolution de problèmes sans aucun lien avec l'intelligence. L'hypothèse selon laquelle les étudiants noirs du premier groupe réussiraient moins bien que les étudiants blancs alors que les étudiants noirs du second groupe réussiraient aussi bien que les étudiants blancs s'est avérée exacte prouvant ainsi que c'est bien la peur de confirmer un stéréotype négatif qui diminue les performances des individus, et non pas une infériorité génétique et héréditaire, comme cela a pu être défendu par certains théoriciens essentialistes (Hernstein & Murray, 1994, cité par Chateignier, 2011).

Une autre étude très connue est celle de Spencer, Steele et Quinn (1999) concernant les femmes et leurs prétendues moindres capacités en mathématiques. Là encore, un test était présenté de manière différente à deux groupes composés d'étudiants femmes et hommes sélectionnés pour leurs importantes capacités en mathématiques. Le test était présenté au premier groupe comme ayant déjà montré des différences entre les hommes et les femmes et au second groupe comme n'ayant jamais montré de différences entre les deux sexes. Là encore, l'hypothèse initiale fut confirmée : les femmes du premier groupe réussirent moins bien que les hommes alors que celles du second groupe réussirent aussi bien que les hommes, le stéréotype n'étant pas activé et n'influençant donc pas les performances.

De nombreuses études utilisant le même protocole expérimental ont mis en lumière le fait que tous les types de population étaient touchés par ce phénomène de menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995).

c. Les populations touchées

Comme nous venons de le voir, de nombreuses recherches ont été menées démontrant que tous les types de population sont concernés. Cette menace touche les capacités intellectuelles des individus :

- les femmes (en mathématiques, informatique, orientation spatiale) (Desert, Croizet & Leyens, 2002)
- les minorités ethniques et les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés ou de lycées non prestigieux (tâches intellectuelles) (Steele &

Aronson, 1995, cité par Desert, Croizet & Leyens, 2002)

mais pas seulement :

- les femmes (conduite automobile et sportive, leadership) (Davies, Spencer & Steele, 2005, cité par Chateignier, 2011)
- les personnes âgées (capacités mémorielles) (Levy, 1996, cité par Chateignier, 2011)
- les hommes (domaine affectif) (Leyens, Désert, Croizet & Darcis, 2000, cité par Desert, Croizet & Leyens, 2002)
- les hommes homosexuels (socialisation avec les jeunes enfants) (Bosson, Haymovitz & Pinel, 2004)
- les chômeurs (activités culturelles) (Bourguignon, Desmette, Yzerbyt & Herman, 2007, cité par Chateignier, 2011)

Malgré une palette assez large d'études menées autour de l'émergence de la menace du stéréotype, les enfants, et plus particulièrement ceux qui nous intéressent dans cette étude, les enfants issus des classes ULIS, n'ont jamais fait l'objet d'une étude, jusqu'à aujourd'hui. Ces élèves en situation de handicap, étant, la plupart du temps en grand retard scolaire et le handicap faisant émerger de nombreux stéréotypes négatifs, on peut pourtant craindre que le phénomène de menace de stéréotype s'applique également à ces élèves. Après une telle constatation, il est important de comprendre le phénomène en lui-même et les conditions de son apparition.

B. Comment expliquer le phénomène de menace du stéréotype ?

D'après la littérature, la chute des performances entraînée par la mise en lumière d'un stéréotype négatif s'explique par quatre mécanismes.

a. Les attentes négatives de performances

En situation d'évaluation et face à une tâche pour laquelle le stéréotype négatif s'applique, les individus concernés ont conscience du stéréotype dont ils sont la cible. Dans une telle position, ils ont donc conscience que le stéréotype prévoit leur

échec face au test et s'attendent donc à échouer ou, au moins, à obtenir de moins bonnes performances que les individus qui ne sont pas la cible du stéréotype concerné. Cela revient en quelque sorte à se conditionner à échouer, ce qui entraîne la chute effective de leurs performances (Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner, 2005).

b. L'émergence de pensées intrusives

En situation de menace du stéréotype, les individus stigmatisés voient leur capacité de travail réduite à cause de l'émergence de pensées intrusives (Cadinu & al, 2005). En effet, les individus négativement stéréotypés vont se laisser envahir par des pensées négatives (telles que leur parcours personnel, leurs capacités dans le domaine évalué…). Ces pensées intrusives interfèrent avec la tâche en cours, ce qui va réduire les ressources disponibles pour se concentrer et réussir. Cela est d'autant plus vrai lorsque les individus tentent de supprimer ces pensées négatives, dégradantes pour l'estime de soi. En effet, pour parvenir à cette suppression, un grand nombre des ressources cognitives de l'individu doit être mobilisé (Logel, Iserman, Davies, Quinn & Spencer, 2009, cité par Chateignier, 2011). Les ressources des individus étant allouées à la suppression des pensées intrusives, elles ne sont pas allouées à la résolution de la tâche. Les pensées intrusives sont alors la cause d'une chute des performances.

c. L'implication des émotions

En situation de menace, les émotions négatives ressenties par les individus se multiplient, stress et anxiété les accompagnent alors tout au long de la réalisation de la tâche. Par exemple, il a été prouvé que les hommes homosexuels montraient de nombreux signes d'anxiété visibles lorsqu'ils étaient en situation de s'occuper de jeunes enfants contrairement aux hommes hétérosexuels (Bosson & al., 2004). Or, l'anxiété et le stress sont des facteurs qui mettent mal à l'aise les individus en créant un sentiment d'insécurité (cf. définition Larousse 2009, anxiété : état émotionnel de tension nerveuse, de peur ; stress : tension nerveuse). Dans de telles circonstances, il est naturel de vouloir masquer ces émotions négatives. Il est alors inévitable que

les performances chutent puisque la régulation des émotions étant très coûteuse cognitivement parlant (Johns, Inzlicht & Schmader, 2008, cité par Chateignier, 2011), cela entraîne une réduction des ressources initialement disponibles pour la résolution de la tâche (Schmader & Johns, 2008).

d. La surcharge de la mémoire de travail

La psychologie cognitive définit la mémoire de travail comme étant la capacité à fixer l'attention sur une tâche donnée tout en écartant les informations n'ayant aucun intérêt pour la réalisation de la tâche demandée (Schmader & Johns, 2003). Deux capacités sont donc nécessaires pour le bon fonctionnement de cette mémoire de travail : le stockage de données temporaires et la capacité d'attention.
Or, le poids représenté par la menace du stéréotype, empêche l'individu d'accéder efficacement aux données dont il a besoin pour résoudre les tests. En effet, la menace liée au stéréotype engendre une préoccupation dans l'esprit de l'individu, une préoccupation qui ajoute un coût attentionnel à la tâche à effectuer. De plus, tous les mécanismes cités auparavant, alourdissent considérablement les capacités de la mémoire de travail, amenant à une chute de son potentiel entraînant du même coup une chute des performances.

C. Quelles conditions pour l'apparition du phénomène ?

La menace du stéréotype est un phénomène complexe qui nécessite un certain nombre de conditions pour apparaître et influencer les performances et les capacités des individus.

a. La connaissance du stéréotype

Pour que le stéréotype influence les performances d'un groupe d'individus il faut que ces derniers soient conscients du stéréotype qui leur est associé au moment où ils réalisent la tâche. Sans cette connaissance préalable du stéréotype dont ils sont la cible, leurs performances ne peuvent bien évidemment pas être influencées (Chateignier, 2011).

b. La difficulté de la tâche

Pour que la menace du stéréotype soit activée, il faut également que la tâche soit suffisamment difficile pour pousser l'individu dans ses retranchements et ainsi permettre au stéréotype de s'activer. En effet, si la tâche est trop simple, l'individu a l'impression que ses connaissances et capacités intellectuelles dépassent largement le niveau requis, il est alors en mesure de remettre en question le stéréotype (O'Brien & Crandall, 2003, cité par Chateignier, 2011).

c. La pertinence du stéréotype dans la situation

La manière dont est présentée la tâche a un impact important sur les résultats. Lorsqu'un stéréotype est rendu saillant au moment de la présentation de la tâche (but de l'étude, questionnaire préalable …), alors les individus qui en sont la cible réussissent moins bien. A l'inverse, lorsque le stéréotype n'est pas prégnant dans la réalisation de la tâche, tous les individus, qu'ils soient la cible du stéréotype ou non, réussissent aussi bien. Cela montre clairement que le fait de percevoir la tâche comme une occasion de rendre effectif le stéréotype dans une situation précise, entraîne une chute des performances chez les individus.

d. L'identification au domaine stéréotypé

Plus le domaine dans lequel on veut évaluer la menace du stéréotype est important dans la réussite et dans la vie personnelle des individus, plus les résultats chutent (Aronson & al, 1999, cité par Desert, Croizet & Leyens, 2002). Ainsi plus un domaine est important pour son propre développement social et professionnel, plus la maîtrise de ce domaine est un facteur primordial dans l'estime de soi et plus les performances sont à même de chuter dans un contexte de menace du stéréotype (Desert, Croizet & Leyens, 2002). Par exemple, à capacités égales, les performances des femmes scientifiques sont plus amoindries par le phénomène de menace du stéréotype que celles des femmes littéraires car pour les premières la réussite dans ce domaine est primordiale pour l'estime d'elles-mêmes et leur réussite professionnelle alors que pour les secondes, ne pas réussir ne les met pas en danger puisque ce n'est pas un domaine qu'elles affectionnent et qu'elles ont besoin de pratiquer.

Grâce à ce corpus théorique, nous pouvons en conclure que les stéréotypes étant nombreux concernant le handicap, les élèves d'ULIS y sont particulièrement exposés et sensibles engendrant la détérioration de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'image qu'ils ont de leurs capacités intellectuelles.

La question suivante est donc légitime : Quels sont les effets de l'existence des stéréotypes négatifs sur le ressenti émotionnel et la réussite scolaire des élèves d'ULIS ?
Nous proposons, dans la partie suivante, d'exposer l'étude que nous avons menée afin de répondre à cette question.

Méthode

I. La population

L'étude que j'ai menée s'est déroulée au sein de la classe ULIS de l'école Bourgneuf située à Vierzon dans le département du Cher. Cette classe est constituée de 10 élèves que je vais présenter, 4 garçons et 6 filles âgés de 7 à 11 ans. Je peux d'ores et déjà préciser que tous les élèves de cette classe, sans exception, ont un(e) ou deux copains/copines au sein même de l'ULIS et qu'ils ne cherchent pas forcément à aller vers les autres. Dans cette classe, tous s'entendent plutôt bien et aucun élève n'est isolé. Malgré cela, lors des récréations ces élèves adoptent majoritairement le même comportement envers les élèves des classes ordinaires et les élèves de l'ULIS, à savoir, des insultes et des violences physiques. Dans un souci de respect de l'anonymat, les élèves seront mentionnés uniquement par la première lettre de leur prénom.

N est âgé de 11 ans et a rejoint la classe ULIS en CE2 pendant l'année scolaire 2013-2014. Il est atteint de troubles compulsifs du comportement qui se manifestent par un besoin constant de l'AVS à ses côtés afin de le recentrer sur les activités et d'éviter au maximum les débordements. Cet élève est inclus dans plusieurs disciplines au sein d'une classe de CM1 : 1h tous les matins en mathématiques et également tous les mardis et jeudis après-midis en histoire, géographie et sciences. Au sein des classes d'inclusion, N entretient des relations sociales avec les autres élèves, cependant, ces relations sont plus souvent basées sur un rapport d'inimitié même s'il lui arrive à de rares occasions de pouvoir jouer avec eux. Concernant les résultats de N dans les disciplines d'inclusion, il manifeste un niveau intellectuel équivalent dans la classe ULIS et dans la classe d'inclusion. C'est l'élève le plus avancé scolairement parlant, il est donc souvent en demande de travail supplémentaire et cherche régulièrement à aider les plus jeunes au sein de l'ULIS. Cependant au sein de la classe d'inclusion, il refuse d'aider les autres, veut aller très vite pour montrer qu'il sait faire mieux que les autres élèves et refuse d'assister et de

participer aux diverses corrections. Au niveau de son comportement, celui-ci diffère nettement selon que N se trouve en classe ULIS ou en classe ordinaire : il est hyperactif, intervient sans arrêt et dérange le groupe en classe ULIS alors qu'à contrario il se comporte plutôt bien en classe d'inclusion car il a un travail à faire et se sent à son niveau, à sa place. Cela pourrait également s'expliquer par le fait que, plus que se sentir à sa place, l'élève sent qu'il doit se comporter de manière irréprochable sous peine d'être jugé par les autres.

J est âgée de 9 ans et a rejoint la classe ULIS lorsqu'elle était âgée de 7 ans. Elle souffre de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent en classe par le besoin permanent de nombreuses formes d'étayage et de la présence d'un adulte auprès d'elle. Elle bénéficie donc de supports pédagogiques adaptés. Cette élève est incluse 1h en découverte du monde, les mardis et jeudis après-midis dans une classe de CP. Lors des temps de scolarisation individuelle, elle montre une certaine incapacité à être en relation avec d'autres enfants que ceux de la classe ULIS. Il est plus facile pour elle de suivre la discipline d'inclusion au sein de la classe ULIS puisque les supports pédagogiques étant adaptés, elle a plus de facilité à suivre. En effet, n'ayant pas encore acquis la lecture, c'est très compliqué pour elle de suivre dans la classe ordinaire. Malgré cela, c'est une élève calme, sérieuse et investie au sein de la classe d'inclusion. Elle a également un bon comportement au sein de la classe ULIS.

N1 (car deuxième élève dont le prénom commence par un N) est âgée de 8 ans et a rejoint la classe ULIS cette année après deux années consécutives en CE1. Elle souffre de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent en classe par l'obligation de passer par le jeu pour la stimuler car elle rentre tout juste dans les apprentissages. Cette élève est incluse 1h en découverte du monde, les mardis et jeudis après-midis dans une classe de CP. N2 vient d'arriver et s'intègre plutôt bien à la classe ULIS, à la classe d'inclusion et à l'école. Au sein de l'ULIS comme au sein de sa classe d'inclusion, il est difficile pour cette élève de fixer son attention, cependant, elle persiste car cherche, la plupart du temps, à faire plaisir à l'adulte. Elle adopte un très bon comportement dans les deux classes, toutefois, elle est très

discrète lors des temps de scolarisation individuelle et n'ose donc pas demander d'aide.

T est âgée de 10 ans et a rejoint la classe ULIS l'année dernière. Elle souffre de troubles autistiques qui se sont manifestés par une attitude très introvertie en début d'année, ne disant pas un mot. Cependant, au fur et à mesure des mois, cette élève s'est peu à peu ouverte, a commencé à parler et donne même désormais son avis. C'est une élève qui a besoin d'être rassurée mais qui à l'inverse est très mal à l'aise avec le compliment. Elle supporte également difficilement le contact physique et n'accepte l'aide que lorsqu'elle provient de l'enseignante. T est incluse 1h par semaine dans une classe de CE1 pour la découverte du monde. C'est la seule élève de l'ULIS qui ne pose aucun problème lors des récréations. Elle est impliquée et réfléchie au sein de la classe ULIS et ne montre pas de difficultés majeures à l'oral. L'écrit étant adapté, la discipline d'inclusion ne pose pas de souci au sein du dispositif ULIS, tout comme son comportement, qui est bon. Il n'y a pas de retours de la part de l'enseignante qui accueille T en inclusion.

S est âgée de 10 ans et a rejoint la classe ULIS en 2013, après une classe de grande section. Elle souffre de troubles des fonctions cognitives qui se ressentent par le fait qu'elle se montre perturbée et perturbante. Il lui faut la présence d'un adulte en individuel pour avancer, ce qui est compliqué à mettre en place. Elle est incluse 1h tous les matins dans une classe de CE2. Elle n'a pas eu de difficultés majeures à trouver sa place au sein de la classe ordinaire. Elle adopte le même comportement agressif que les autres élèves de l'ULIS durant les récréations mais a, en plus, une forte tendance à tout rapporter au sexe (ex : graffitis de pénis dans les toilettes). Au sein de l'ULIS, S a de bons résultats mais a besoin de beaucoup d'étayage. Pendant les temps d'inclusion, elle a de grosses difficultés à s'organiser, ce qui peut se ressentir sur les résultats. C'est une élève qui adopte deux comportements différents selon la classe dans laquelle elle se trouve : en ULIS, elle est de plus en plus difficile à gérer et est parfois insolente alors qu'en classe ordinaire, c'est une élève discrète mais qui crée des conflits avec les autres élèves.

M est âgé de 11 ans et a rejoint le dispositif ULIS à l'âge de 8 ans. Il souffre de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent par un besoin permanent d'étayage, de remédiation et de reconnaissance. M est inclus 1h par semaine dans une classe de CE1 pour la découverte du monde. Lors des temps de scolarisation individuelle, il montre une certaine incapacité à être en relation avec d'autres enfants que ceux de la classe ULIS. C'est un élève qui a adopté un bon comportement en classe ULIS, qui se montre intéressé et impliqué et obtient de bons résultats. Comme pour T, il n'y a pas de retours de la part de l'enseignante qui accueille M en inclusion.

A est âgée de 10 ans et a rejoint la classe ULIS cette année après deux années consécutives en CE2. Elle souffre de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent par l'obligation pour l'enseignante de lui adapter le programme de CP car elle présente un important gros retard scolaire, qui peut toutefois, être rattrapé. Elle est incluse tous les après-midis dans une classe de CE2 pour la découverte du monde, la musique et l'EPS. C'est une élève qui se sent bien dans la classe d'inclusion et qui n'a pas eu de difficulté à se faire des amies parmi les élèves de cette classe ordinaire. Elle adopte le même comportement violent que les autres élèves lors des récréations, toutefois, depuis un entretien avec la famille qui a révélé de grosses difficultés familiales, A semble être apaisée et moins violente. Elle joue avec quelques « amis » scolarisés en classes ordinaires, qui sont pour la plupart des amis de son petit frère scolarisé en CP. Dans la classe ULIS, A se tient correctement, tout comme en classe d'inclusion où elle se montre impliquée et sérieuse. Elle obtient de bons résultats globaux en ULIS qui contrebalancent avec des résultats moyens en classe ordinaire dus au retard accumulé et notamment à l'absence d'acquisition de certaines bases.

O est âgée de 11 ans et a rejoint la classe ULIS lorsqu'elle avait 9 ans. Elle souffre de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent par le besoin constant d'avoir un adulte auprès d'elle pour l'empêcher de baisser les bras. Elle est incluse 1h par semaine en EPS dans une classe de CE2. Elle peut parfois se montrer difficile à gérer en classe d'inclusion lorsqu'elle n'a pas envie de participer à l'activité. Ses résultats dépendent beaucoup de ses états d'âme et de son humeur, elle peut ainsi

se montrer impliquée comme totalement désinvestie. Son comportement est le même, qu'elle soit en ULIS ou en classe ordinaire, elle peut tout aussi bien être exemplaire qu'insolente.

E est âgé de 9 ans et a rejoint la classe ULIS après deux années consécutives de CP. Il souffre de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent par un besoin encore parfois présent de passer par le jeu, nécessitant donc la mise en place de supports pédagogiques adaptés. Cet élève est inclus 1h en découverte du monde, les mardis et jeudis après-midis dans une classe de CP. Lors des temps de scolarisation individuelle, E réussit à entretenir des relations amicales avec les élèves. Au sein de la classe ULIS, il a un bon comportement même s'il a tendance à se laisser influencer et entraîner par ses camarades et ne montre pas d'intérêt particulier pour les apprentissages. Cela se ressent également au sein de la classe d'inclusion, en effet, E a des difficultés à suivre car il n'a pas acquis la lecture, malgré cela, il reste plutôt calme.

D est un élève âgé de 7 ans et a rejoint la classe ULIS après deux années consécutives en grande section de maternelle. Il est atteint de troubles des fonctions cognitives qui se manifestent par un besoin encore présent de passer par le jeu car il rentre tout juste dans les apprentissages. Il est inclus en EPS 1h par semaine et a de bons copains dans les classes de CP, notamment grâce à son inclusion en USEP (Union Sportive des Écoles Primaires) qui lui permet plus aisément de tisser des liens amicaux. Autant en ULIS qu'en classe ordinaire, D est un élève impliqué qui cherche avant tout le jeu. Seul son comportement diffère un petit peu, il peut parfois se montrer dissipé en classe d'inclusion, ce qui n'est pas du tout le cas au sein du dispositif ULIS.

II. Matériel

Durant cette étude, 4 paramètres sont mesurés tour à tour individuellement en situation de menace du stéréotype puis en situation de non menace : les émotions, les pensées interférentes, les performances et la connaissance du stéréotype.

A. Les émotions

Les émotions sont mesurées au travers d'un questionnaire présenté en tout début d'étude, après l'annonce de la consigne positionnant les élèves en situation de menace ou de non menace du stéréotype. L'objectif est de mesurer les émotions que font émerger les situations d'évaluation chez ces élèves d'ULIS selon que le stéréotype d'infériorité intellectuelle qui cible leur groupe puisse s'appliquer ou non aux exercices. Ce questionnaire concerne les émotions ressenties par les élèves au sein de la classe ULIS. L'échelle utilisée s'échelonne de 0 à 2. Seuls 3 choix de réponse ont été intégrés à l'échelle, en accord avec l'enseignante, afin de respecter les capacités de compréhension des élèves de l'ULIS.

Les émotions sont mesurées autant du point de vue seul de l'élève,
ex : Tu as peur de ne pas réussir un exercice,

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

qu'en prenant en compte les élèves qui l'entourent.
ex : Tu as l'impression que les autres se moquent de toi,

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

Cela permet de mesurer ce que l'élève ressent en classe ULIS afin de pointer le rapport entre émotions et environnement d'apprentissage (cf. Annexe 1, p.51).

B. Les pensées interférentes

Les pensées interférentes sont mesurées en même temps que les performances par le biais de quatre questions intercalées parmi les exercices proposés. Les questions sont de deux natures : de l'ordre du ressenti (ex : Que penses-tu de ces premiers exercices ?) et de l'ordre de la pensée (ex : Écris 3 mots pour dire ce que tu ressens en ce moment) (cf. Les encadrés mêlés aux exercices, Annexes 2, 3, 4, 5, 6 & 7, p.52-69)
L'une des questions est proposée avant même le premier exercice afin de mesurer

l'impact de la consigne sur l'état d'esprit des élèves.

C. Les performances

Les performances sont mesurées par le biais d'exercices divers notés sur 30. Trois fiches sont proposées en situation menaçante (cf. Annexes 2, 4 & 6, p.52-54, 58-60, 64-66) et trois fiches sont proposés en situation non menaçante (cf. Annexes 3, 5 & 7, p. 55-57, 61-63, 67-69). Selon les informations apportées par l'enseignante, j'ai donc pu créer 3 groupes d'élèves en fonction de leurs aptitudes scolaires, j'ai donc préparé trois feuilles d'exercices de niveaux différents (petite section, CP et CE2) afin de m'adapter aux différents niveaux scolaires des élèves. Ainsi la fiche 1 était attribuée à N1, D, J et E (correspondant à un niveau petite section de maternelle) ; la fiche 2 était attribuée à S, O, T, M et A (correspondant à un niveau CP) ; et la fiche 3 était attribuée à N (correspondant à un niveau CE2). Ces exercices ont tous le même thème, peu importe le niveau des élèves : la division, dissimulée sous la notion de partage et de moitié pour les plus jeunes.
Les exercices proposés sont présentés de deux manières différentes : d'une part comme une manière de mesurer les capacités intellectuelles des élèves (situation menaçante), d'autre part comme des exercices d'entraînement (situation non menaçante). Cela permet d'activer la menace du stéréotype dans le premier cas, alors que les élèves ne sont pas placés en situation de menace dans le second cas. Nous pourrons ainsi mesurer la différence de performances selon que les élèves soient en situation de menace ou non.

D. La connaissance du stéréotype

Tout comme les émotions, la connaissance du stéréotype par les élèves est mesurée par un questionnaire dont l'échelle s'échelonne également de 0 à 2.
Au sein de ce questionnaire, 3 angles sont abordés : l'élève, les enseignants (d'ULIS et d'inclusion) et les élèves issus des classes ordinaires (cf. Annexe 8, p.70) :

ex : Je suis assez intelligent pour avoir réussi ces exercices.

0	1	2
Non, je ne suis pas du tout assez intelligent	Je suis presque assez intelligent pour avoir réussi	Oui, je suis assez intelligent

ex : Mon enseignante d'inclusion pense que j'ai réussi ces exercices.

0	1	2
Non, elle pense que j'ai raté	Elle pense que j'ai à moitié réussi	Oui, elle pense que j'ai tout réussi

ex : Les autres élèves de l'établissement pensent :

0	1	2
Que les élèves d'ULIS sont moins intelligents qu'eux	Que les élèves d'ULIS sont aussi intelligents qu'eux	Que les élèves d'ULIS sont plus intelligents qu'eux

III. Hypothèses

Grâce à tous ces outils de mesure, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses concernant les résultats attendus, en s'appuyant sur les résultats obtenus par les différentes études menées autour de la menace du stéréotype.
Nous nous attendons à ce que les élèves en situation de menace du stéréotype en classe d'ULIS présentent des performances plus faibles, rapportent ressentir des émotions plus négatives, et connaissent l'émergence de pensées intrusives plus négatives qu'en situation de non menace.

De manière plus précise, nous nous attendons à une connaissance, de la part des élèves, des stéréotypes qui leur sont associés faisant notamment émerger deux choses : les attentes d'échec émanant des élèves des classes ordinaires ; et également une attente de réussite moindre de la part de l'enseignante d'inclusion par rapport à l'enseignante d'ULIS, la première pouvant refléter le décalage intellectuel que les élèves d'ULIS ressentent face aux autres pendant les temps d'inclusion. En effet, la connaissance du stéréotype qui leur est associé est indispensable pour pouvoir mesurer son impact sur leurs performances.

Dans un deuxième temps, nous nous attendons à ce que les émotions identifiées par le questionnaire soient plus négatives lorsqu'elles concernent le ressenti des élèves en situation de menace, c'est à dire lorsque la notion de mesure des capacités intellectuelles est mise en exergue au travers de la consigne. Les émotions, sont effectivement dégradées lorsque les cibles d'un stéréotype sont placées en situation de menace avec la peur d'échouer plutôt que dans une situation où ce n'est pas le cas.

Dans un troisième temps, nous nous attendons à des performances plus faibles en situation de menace du stéréotype, les performances étant, comme l'ont prouvé de nombreuses études, plus faibles en situation de menace qu'en situation de non menace.

Enfin, nous pouvons nous attendre à l'émergence de pensées interférentes néfastes en situation de menace du stéréotype, puisqu'une situation mettant en danger l'estime des individus engendre l'émergence de pensées interférentes plus négatives neutralisant la capacité de la mémoire de travail et plongeant les individus dans une spirale négative.

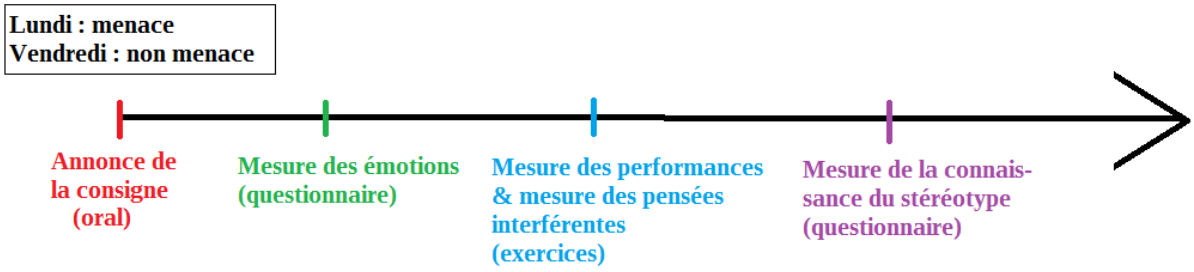
IV. Déroulement

L'étude a été réalisée sur une semaine, avec une intervention le lundi et une seconde le vendredi.

Le lundi, une tâche en situation de menace du stéréotype a été proposée aux élèves, dont la consigne était la réalisation d'exercices visant à mesurer leurs capacités intellectuelles. Le vendredi, une tâche en situation de non menace a été proposée aux élèves, dont la consigne était la réalisation d'exercices visant à s'entraîner.

Chaque intervention s'est déroulée selon un protocole bien établit. J'ai débuté par l'annonce de la consigne (« Je vais vous proposer des exercices pour mesurer votre intelligence » ou « Je vais vous proposer des exercices pour vous entraîner »), le questionnaire concernant la mesure des émotions a ensuite été proposé aux élèves. A la suite de cela, ils ont effectué les exercices (dans un temps limité de 35 minutes) au cours desquels ils ont pu répondre à des questions dont le but était de mesurer leurs pensées interférentes. Enfin, à l'issue de ce temps, les élèves ont rempli le questionnaire visant à mesurer leur connaissance du stéréotype.

Voici une représentation graphique du déroulement de chacune des interventions :



V. Biais possibles induits par les choix méthodologiques

- **<u>Un jour pour une situation</u>**

Contrairement aux études citées dans le corpus théorique, qui faisaient passer des tests simultanément à deux groupes (l'un en situation de menace et l'autre en situation de non menace), nous avons été contraints de proposer les exercices en situation de menace au groupe entier le lundi et les exercices en situation de non menace au groupe entier le vendredi. En effet, la grande majorité des élèves ne pouvant être confrontés à l'écrit seuls (problème de compréhension, lecture non acquise), la consigne a dû être explicitée oralement, de même que les questions issues des questionnaires des émotions et de la connaissance du stéréotype. Il n'était donc pas possible d'expliciter deux consignes différentes à l'oral, au risque que certains élèves ne sachent plus quel était le but de la tâche qu'ils avaient à effectuer, et ne l'identifie plus alors comme une situation menaçante ou non menaçante.

- **<u>Mesure des pensées interférentes auto rapportée</u>**

Au cours des exercices proposés, et dans le but de mesurer les pensées interférentes des élèves, ces derniers étaient invités à noter ce qu'ils pensaient, comment ils se sentaient. Cependant, la plupart des élèves ne sachant pas écrire de manière indépendante, ils devaient rapporter leurs réponses à un adulte qui les notait à leur place. Cela peut biaiser les réponses obtenues puisque d'une part, noter ce qu'on ressent signifie accepter ses émotions, ce qui peut déjà être compliqué pour des élèves ; et, d'autre part, cette difficulté à communiquer leurs émotions est d'autant plus grande lorsqu'ils doivent en plus les assumer pleinement et les formuler

oralement à un adulte ce qui signifie les partager avec autrui. Or, ce partage obligatoire peut être une barrière à la formulation des émotions qu'ils ressentent réellement, les élèves peuvent par exemple en avoir honte ou ne pas oser s'exprimer librement et alors exprimer de « fausses » émotions dans le but de masquer les « vraies ».

Résultats

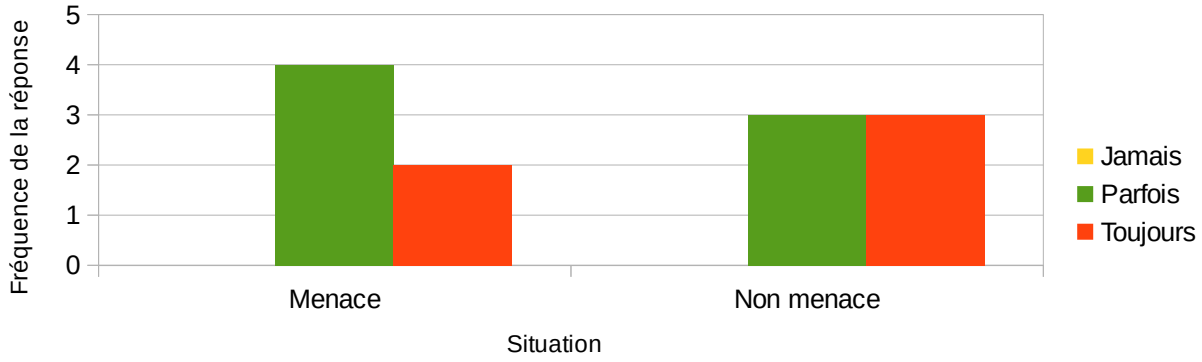
Les résultats obtenus sont le fruit de l'analyse des travaux de six élèves sur les dix présentés précédemment : N1, A, S, D, J et N. En effet, trois élèves étaient absents le jour de la réalisation des tests en situation de menace et un élève le jour des tests en situation de non menace. Ils n'ont donc pas pu réaliser les tests dans les conditions réelles d'où le choix de n'analyser que les travaux des six élèves restants.

I. Les émotions

Nous nous attendions à ce que les émotions soient dégradées en situation de menace du stéréotype. Voyons donc les résultats obtenus au travers des cinq items proposés.

- **Content(e)**

Dans l'optique d'une attente des émotions dégradées en situation de menace, on pouvait s'attendre à ce que les élèves rapportent être plus souvent contents en situation de non menace.

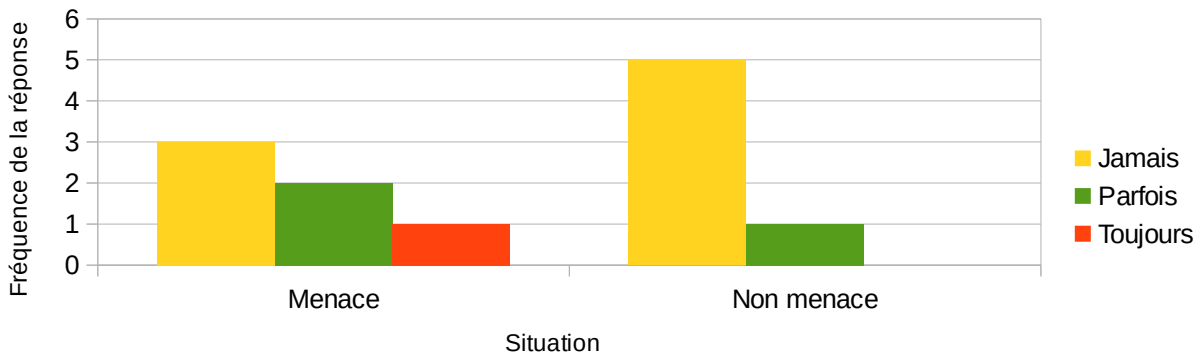


Dans un premier temps, on constate que tous les élèves se sentent bien dans la classe ULIS puisque aucun d'eux n'a choisi « jamais » pour signifier les moments où il se sent content, que l'on soit dans une situation menaçante ou non menaçante. Cependant, une légère différence est visible dans la fréquence des réponses choisies : 4 élèves rapportent être parfois contents en situation de menace contre 3

en situation de non menace, situation dans laquelle un équilibre entre « parfois » et « toujours » est visible contrairement à la situation de non menace.

- **Peur de ne pas réussir**

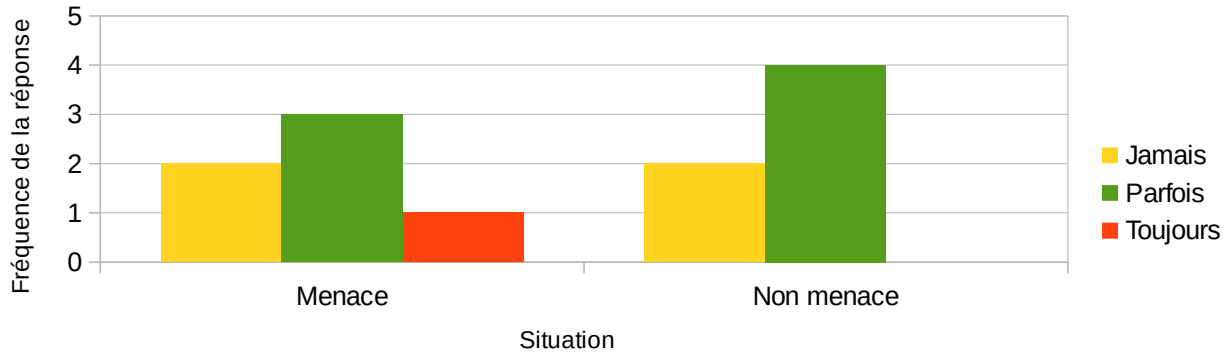
A travers cet item, nous pouvions nous attendre à ce que la peur de ne pas réussir soit très présente chez les élèves en situation de menace.



Grâce aux résultats obtenus, nous pouvons constater qu'être en situation menaçante influence effectivement la peur de l'échec. En effet, en situation non menaçante, aucun élève n'a choisi la réponse « toujours » et quasiment tous rapportent n'avoir jamais peur d'échouer. A contrario, les réponses en situation menaçante sont plus divisées : seuls trois élèves n'ont jamais peur d'échouer, deux élèves ont parfois peur d'échouer et on peut voir apparaître qu'un élève a toujours peur d'échouer.

- **Colère contre les autres**

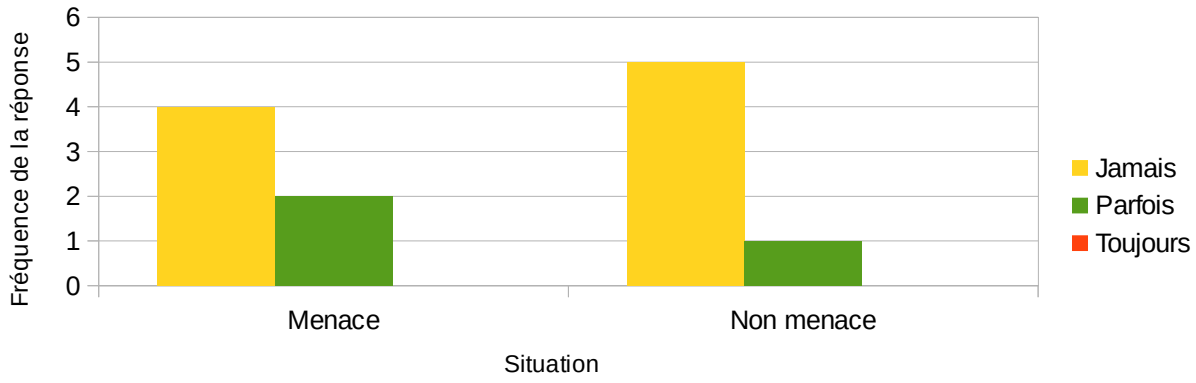
En proposant cet item, nous nous attendions à ce que les élèves rapportent ressentir de la colère envers les autres de manière plus marquée en situation de menace du stéréotype qu'en situation de non menace du stéréotype.



On peut constater que les résultats sont sensiblement identiques dans les deux situations, seul un élève répond de manière différente dans les deux situations et passe d'une colère envers les autres omniprésente en situation de menace à une colère mesurée en situation de non menace.

- **Timide**

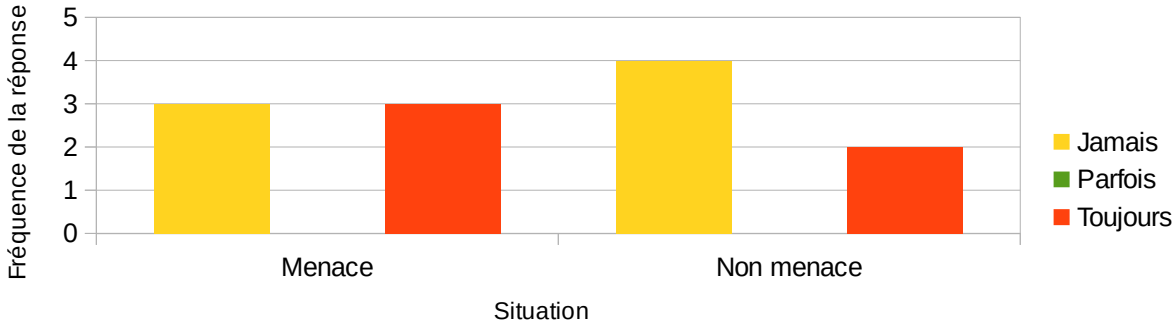
Ici, avec la peur de l'échec, nous pouvions nous attendre à ce que les élèves rapportent être plus timides en situation de menace, car ayant peur de confirmer les stéréotypes et de se faire remarquer de manière négative.



Or, on peut remarquer que les résultats obtenus sont quasiment identiques dans les deux situations, deux élèves rapportaient être parfois timides en situation de menace, ce chiffre passe à un en situation de non menace.

- **Les autres se moquent de toi**

A travers cet item, on pouvait s'attendre à ce que les élèves rapportent que les autres se moquent toujours d'eux en situation menaçante.



Dans un premier temps, on constate que les avis sont très tranchés puisque les élèves n'ont pas choisi la réponse « parfois ».

Dans un second temps, on s'aperçoit qu'effectivement le nombre d'élèves pensant que les autres se moquent d'eux est sensiblement plus élevé en situation de menace qu'en situation de non menace.

II. Les pensées interférentes

A. En situation de menace du stéréotype

Grâce au corpus théorique, nous nous attendions à ce que les pensées des élèves soient négatives dans cette première situation.

A la première question (« Comment te sens-tu avant de commencer ? »), tous les élèves répondent de manière positive : « bien » (x5), « ça me plaît le travail » (x1).

A la seconde question (« Que penses-tu de ces premiers exercices ? »), quasiment tous les élèves répondent également de manière positive : « super » (x1), « j'aime bien » (x1), « bien » (x3). Cependant, un élève (N) commence à mentionner une réponse moins positive qu'au début : « difficile le calcul de tête ».

A la troisième question (« Écris 3 mots pour expliquer ce que tu ressens en ce moment »), quasiment tous les élèves répondent toujours de manière positive : « bien » (x3), « contente » (x2), « joie » (x1), « j'adore » (x1), « plaît » (x1), « aimé » (x2). Une élève répond de manière neutre : « chien », « bonbon », « ballon ». Et toujours le même élève (N) mentionne des signes de négativité : « stressé », « énervant », « difficile ».

Enfin, à la dernière question (« Comment te sens-tu après tous ces exercices ? »), la moitié des élèves répondent de manière positive : « cool » (x1), « je me sens bien » (x3), « très très très très très bien » (x1). L'autre moitié montre des signes de fatigue, de lassitude ou même d'agacement (dont l'élève précédemment cités) : « je me sens stressé » (x1), « fatiguée » (x1), « je veux m'occuper pour faire un dessin » (x1).

Au niveau du comportement, N, qui est inclus en mathématiques, a le meilleur niveau scolaire et est le plus âgé, a montré de gros signes de stress contrairement aux autres. Il est celui qui veut le plus prouver aux autres qu'il peut réussir et a donc très à cœur de montrer de quoi il est capable, ce qui a provoqué des réactions physiques très visibles en situation de menace : demande si c'est bon, bouge sans arrêt sur sa chaise, souffle et s'énerve quand il ne réussit pas à plusieurs exercices d'affilé. Sa volonté de réussir s'est également ressentie dans ses paroles puisqu'il a dit à mon égard à l'une des adultes présente : « je vais lui montrer que je vais y arriver ».

B. En situation de non menace du stéréotype

Contrairement à l'hypothèse émise en situation de menace, ici, nous nous attendions à ce que les pensées des élèves soient, si ce n'est positives, du moins pas négatives.

A la première question (« Comment te sens-tu avant de commencer ? »), tous les élèves répondent de manière positive : « bien » (x4), « je me sens bien » (x1), « content » (x1).

A la seconde question (« Que penses-tu de ces premiers exercices ? »), quasiment tous les élèves répondent également de manière positive : « bien » (x4), « très très très très bien » (x1), « je me sens bien » (x1). Cependant, un élève (N) commence à mentionner une réponse moins positive qu'au début : « bof ». C'est le même élève qu'en situation de menace.

A la troisième question (« Écris 3 mots pour expliquer ce que tu ressens en ce moment »), tous les élèves répondent de manière positive même l'élève qui commençait à mentionner une forme de négativité : « joie » (x1), « bien » (x4), « j'aime compter » (x1), « content de faire » (x1), « super bien » (x2), « j'adore ». Deux élèves répondent de manière neutre : « lin », « cola », « décembre », « pommes », « fraises », « cerises ». Et d'autres complètent leur ressenti par des mots neutres également : « compte » (x1), « rien » (x1), « j'aime jouer » (x1)

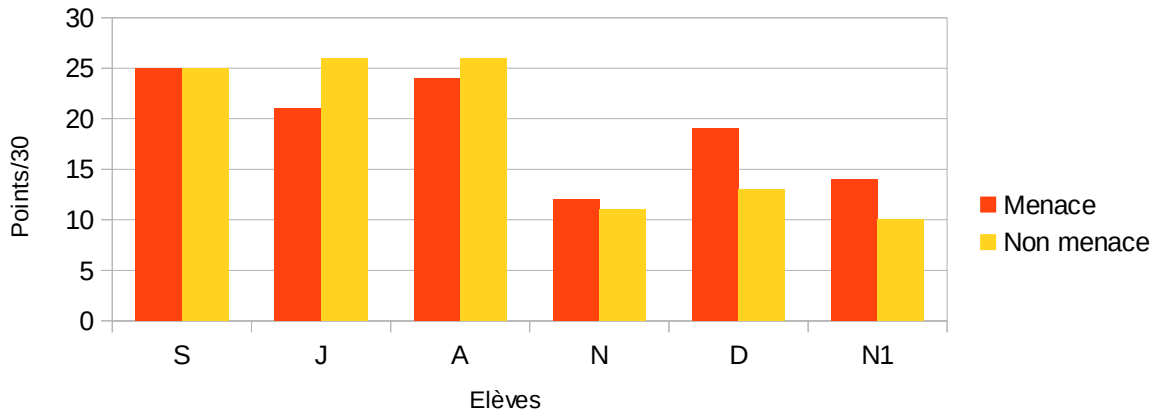
Enfin, à la dernière question (« Comment te sens-tu après tous ces exercices ? »),

tous les élèves répondent de manière positive : « bien » (x5), « très bien » (x1).

Au niveau du comportement, N qui montrait des signes de stress en situation de menace et une volonté de montrer ses capacités, est ici plus nonchalant et moins motivé à l'idée de montrer ses capacités. Lorsqu'il comprend que cette fois les exercices ne servent qu'à s'entraîner il réplique même à l'AVS près de lui « oh, bah ça ne sert à rien de les faire alors ». Il me rend ses feuilles d'exercices avant la fin du temps imparti contrairement à la dernière fois. N n'est donc plus stressé mais n'ayant plus d'enjeu, il n'a pas l'envie de montrer de quoi il est capable, ce qui va se retrouver dans les résultats des tests et le calcul des performances.

III. Les performances

Aux vues des informations recueillies dans le corpus théorique, nous nous attendions à ce que les élèves obtiennent de moins bons résultats en situation de menace du stéréotype qu'en situation de non menace du stéréotype.

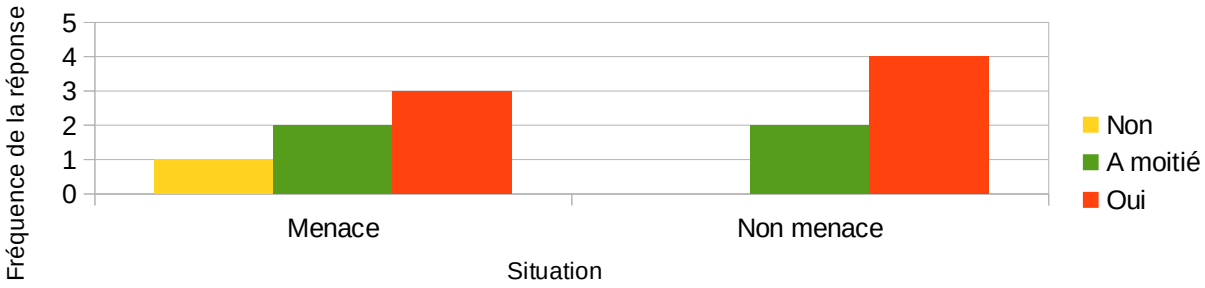


Grâce aux exercices proposés aux élèves, nous pouvons constater qu'un élève a aussi bien réussi dans les deux situations, deux élèves ont mieux réussi en situation de non menace qu'en situation de menace et trois élèves ont mieux réussi en situation de menace qu'en situation de non menace. L'écart entre les deux situations va de 0 à 6 points.

IV. La connaissance du stéréotype

- **<u>Je pense avoir réussi ces exercices</u>**

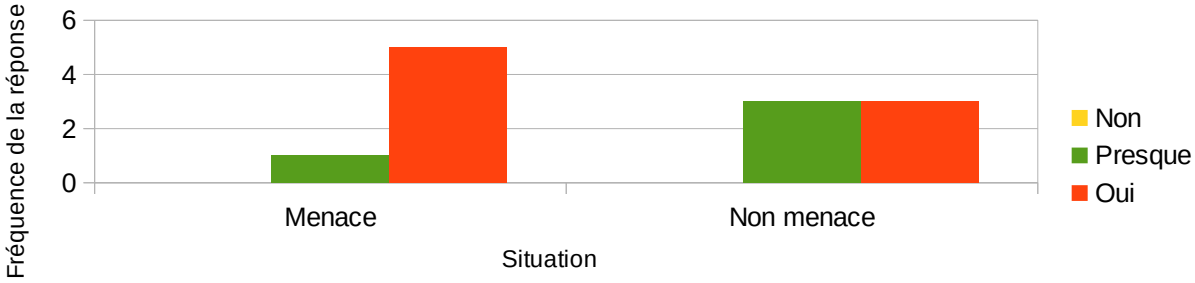
Nous nous attendions à ce que les élèves pensent n'avoir pas réussi les exercices en situation de menace.



On peut constater qu'un élève pense avoir échoué en situation de menace contre aucun en situation de non menace. Le chiffre reste inchangé concernant ceux qui pensent avoir à moitié réussi les exercices et quatre élèves pensent avoir réussi tous les exercices en situation de non menace contre trois en situation de menace.

- **<u>Je suis assez intelligent(e) pour avoir réussi ces exercices</u>**

A travers cet item, nous pensions que les élèves allaient rapporter n'être pas assez intelligents pour avoir réussi en situation de menace.



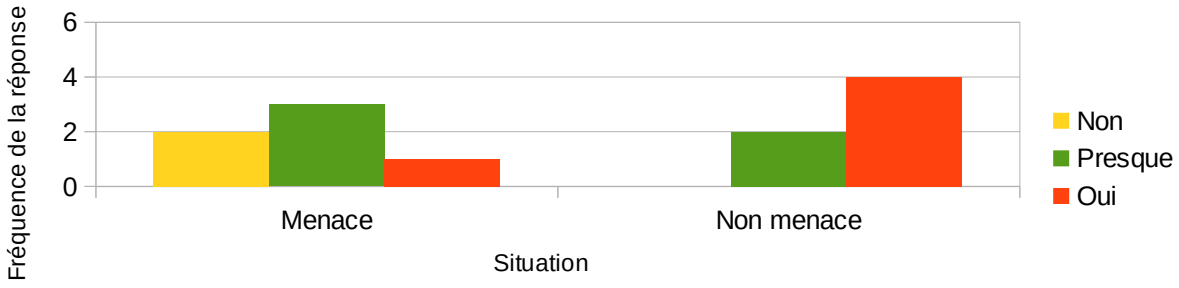
On constate que, en situation de menace comme en situation de non menace, aucun élève rapporte n'être pas assez intelligent pour avoir réussi.

Paradoxalement, quasiment tous les élèves (5 sur 6) pensent être assez intelligents en situation de menace du stéréotype, et ce chiffre tombe à 3 en situation de non menace. D'après les réponses rapportées, les élèves pensent donc être assez

intelligents pour réussir en situation de menace et semblent moins confiants en situation de non menace.

- **J'ai réussi ces exercices comme tous les autres élèves de l'établissement**

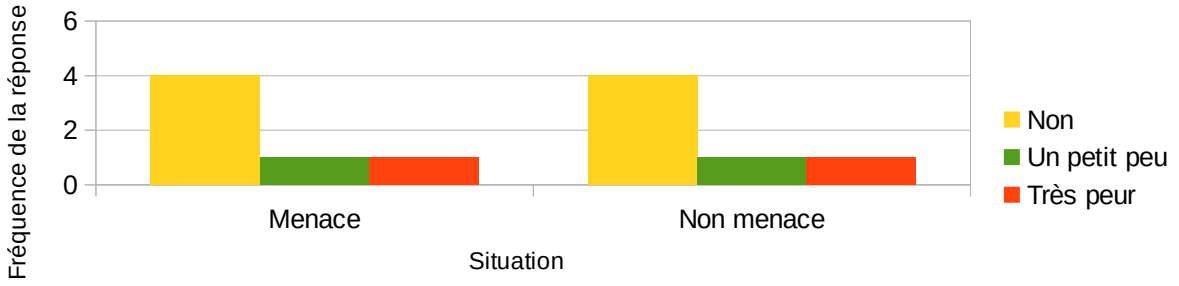
Nous nous attendions à ce que les élèves pensent avoir moins bien réussi que les autres élèves et que ce sentiment soit davantage marqué en situation de menace.



Le constat est ici très marqué : en situation de non menace 4 élèves pensent avoir réussi les exercices de la même manière que les autres élèves de l'école, contre seulement 1 en situation de menace. De plus, tous les élèves pensaient avoir au moins partiellement égalé les autres en situation de menace, alors qu'en situation de menace 2 élèves pensent avoir beaucoup moins bien réussi que les autres.

- **J'ai eu peur de ne pas réussir ces exercices parce que j'appartiens à l'ULIS**

Nous pouvions nous attendre à ce que, en situation de menace, les élèves rapportent ressentir cette peur de l'échec à cause de leur affiliation à la classe ULIS.



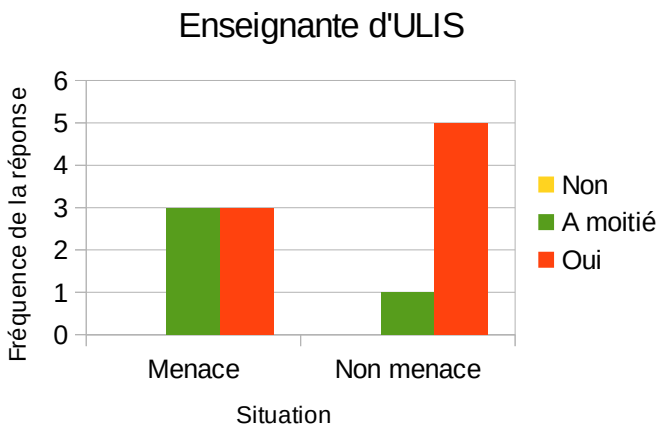
D'après les résultats obtenus, le sentiment des élèves face à cette problématique est

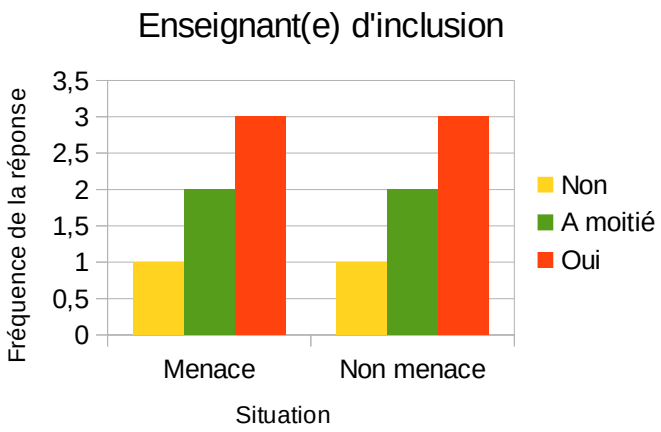
identique, qu'ils se trouvent en situation de menace ou de non menace, puisque les occurrences relatives aux réponses sont les mêmes.

De plus, contrairement à ce que nous supposions, la grande majorité des élèves (4 sur 6) n'a pas du tout peur d'échouer à cause de son inclusion en classe ULIS.

- **Mon enseignante d'ULIS pense que j'ai réussi ces exercices & mon enseignant(e) d'inclusion pense que j'ai réussi ces exercices**

A travers ces deux items, nous souhaitions comparer le ressenti qu'ont les élèves concernant l'avis de leurs enseignants sur leur réussite. Nous nous attendions à ce que l'enseignante d'ULIS soit présentée par les élèves comme pensant qu'ils ont réussi, de manière plus marquée que l'enseignant(e) d'inclusion.

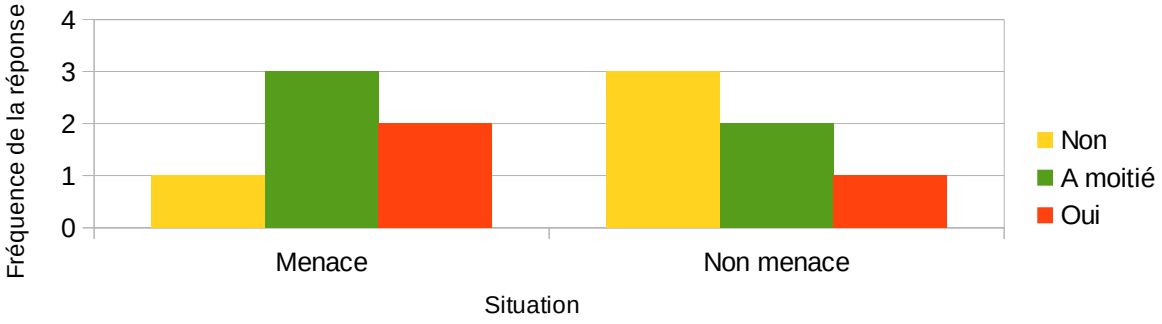




Nous constatons que comme attendu, que ce soit en situation de menace ou de non menace, l'enseignante d'ULIS est rapportée comme s'attendant à la réussite de ses élèves aussi souvent (3 contre 3 en menace) ou plus souvent (5 contre 3) que l'enseignant(e) d'inclusion. La perception qu'ont les élèves de l'avis de l'enseignant(e) d'inclusion ne change pas. En revanche, en situation de menace la moitié des élèves pensent que l'enseignante d'ULIS pense qu'ils ont à moitié réussi et l'autre moitié qu'ils ont complètement réussi contre respectivement un seul élève et cinq élèves en situation de non menace.

- **<u>Les autres élèves de l'établissement pensent que j'ai réussi ces exercices</u>**

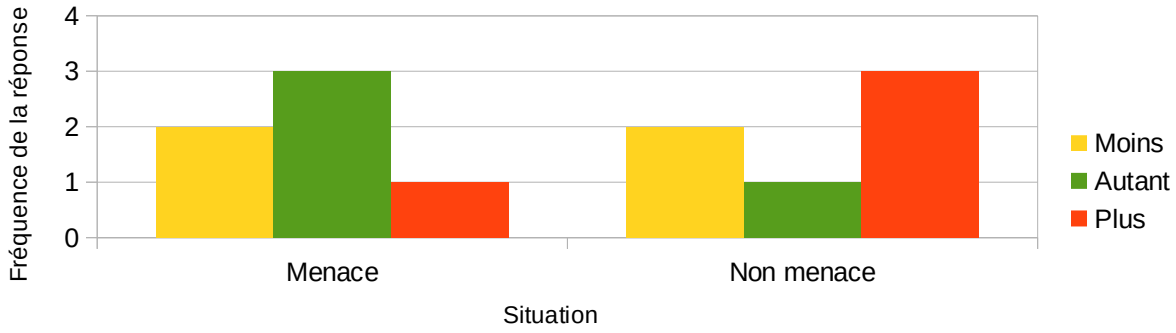
A travers cet item, nous nous attendions à ce que les autres élèves soient décrits comme pensant que les élèves d'ULIS ont échoué, de manière très marquée en situation de menace.



De manière paradoxale, nous pouvons constater qu'en situation de menace, l'idée qu'ont les élèves de l'avis des autres est plus positif qu'en situation de non menace : 1 élève (contre 3 en non menace) affirme que les autres pensent qu'il a échoué, 3 élèves (contre 2 en non menace) affirment que les autres pensent qu'ils ont moyennement réussi et 2 (élèves (contre 1 en non menace) affirment que les autres pensent qu'ils ont tout réussi.

- **<u>Les autres élèves pensent que les élèves d'ULIS sont moins/aussi/plus intelligents qu'eux</u>**

Nous pouvions nous attendre à ce qu'en situation de menace, encore plus qu'en situation de non menace, les élèves d'ULIS rapportent que les autres les considèrent comme moins intelligents.



Grâce aux résultats obtenus, nous constatons que la vision qu'ils ont de l'opinion des autres a tendance à s'inverser selon que l'on soit en situation de menace ou de non menace.

En effet, le nombre d'élèves affirmant que les autres les pensent moins intelligents qu'eux est le même (2) dans les deux situations, cependant, pour le reste des élèves, les choses sont un peu différentes : alors que 3 d'entre eux estiment que les autres les pensent aussi intelligents en situation de menace, ce chiffre descend à 1 en situation de non menace ; et alors que 1 seul estimait que les autres élèves pensent les élèves d'ULIS aussi intelligents qu'eux en situation de menace, ils sont finalement 3 à penser cela en situation de non menace.

Discussion

I. Confirmation ou infirmation des hypothèses

Nous avions préalablement énoncé plusieurs hypothèses. Voyons maintenant si elles sont confirmées ou non.

Nous nous attendions à une connaissance, de la part des élèves, des stéréotypes qui leur sont associés faisant émerger notamment une distinction entre les attentes de réussite de l'enseignant(e) de la classe ordinaire et les attentes de réussite de l'enseignante de la classe ULIS concernant les exercices effectués. D'après les réponses des élèves, cette hypothèse est confirmée puisque les attentes de réussite de l'enseignante d'ULIS sont systématiquement égales ou supérieures aux attentes de l'enseignant(e) d'inclusion (3 contre 3 en situation de menace et 5 contre 3 en situation de non menace).

Nous nous attendions également à ce que les élèves d'ULIS pensent que les élèves des classes ordinaires s'attendent à un échec de leur part. Cette hypothèse ne peut ni être confirmée ni être infirmée puisque les réponses des élèves tendent à se contredire : ils s'attendent globalement à ce que les élèves pensent qu'ils ont plutôt échoué mais répondent en même temps que les autres élèves les considèrent aussi intelligents, voire plus, qu'eux.

Nous nous attendions aussi à ce que les émotions identifiées par le questionnaire soient plus négatives lorsqu'elles concernent le ressenti des élèves en situation de menace, c'est à dire lorsque la notion de mesure des capacités intellectuelles est mise en exergue au travers de la consigne. Cette hypothèse peut être confirmée puisque les émotions positives sont plus élevée en situation de non menace et les émotions négatives (sur soi ou envers les autres) plus élevées en situation de menace.

Nous nous attendions à des performances plus faibles en situation de menace du stéréotype, les performances étant, comme l'ont prouvé de nombreuses études, plus faibles en situation de menace. Cette hypothèse ne peut ni être confirmée ni être

infirmée puisque les résultats sont très mitigés, certains ont mieux réussi en situation de menace, d'autres en situation de non menace et d'autres encore obtiennent le même résultat dans les deux situations.

Enfin, nous pouvions nous attendre à l'émergence de pensées interférentes néfastes en situation de menace du stéréotype. Là encore, cette hypothèse ne peut ni être confirmée ni être infirmée puisque la plupart des élèves ressentent la même chose dans les deux situations. Cependant, l'hypothèse ne peut totalement être infirmée puisqu'un élève a montré l'émergence de pensées négatives uniquement en situation de menace.

Grâce aux différents questionnaires proposés, j'ai pu me rendre compte que la plupart des élèves n'avaient pas forcément conscience des stéréotypes qui pèsent sur eux. En effet, seuls deux d'entre eux ont clairement exprimé le fait que les autres les percevaient comme moins intelligents, N et S, deux des élèves les plus âgés. Il est donc probable que les plus jeunes n'ont pas encore conscience de ce que pensent les autres à leur égard, ce qui tendrait à expliquer que la mesure des performances n'est pas probante en matière de confirmation de l'effet de la menace du stéréotype sur les élèves d'ULIS, en tout cas pour les plus jeunes d'entre eux.

II. Limites de l'étude

Certaines limites peuvent être mentionnées vis-à-vis de cette étude.

La plupart des élèves de cette classe ULIS ne sait pas lire, le risque est donc d'induire la réflexion de l'élève dans une direction ou une autre, au moment de la lecture et de la formulation ou reformulation des consignes par les adultes.

De plus, nous sommes ici dans une situation un peu artificielle. En effet, nous pouvons nous attendre à ce que les moments d'inclusion soient ceux faisant émerger le plus une situation de menace puisque les élèves sont au contact même d'autres élèves qui leur montrent le fossé qui les sépare, cependant, cela n'a pas été possible au moment de cette étude. Ici, nous avons tenté de créer une situation menaçante en insistant sur la différence entre entraînement et mesure de l'intelligence. Il est probable qu'en mesurant les performances en inclusion et en ULIS les résultats

soient plus significatifs.

III. Les apports professionnels de la recherche

Ce travail de recherche et cette étude m'ont permis d'être plus consciente du phénomène de menace du stéréotype et des mécanismes qui peuvent l'engendrer et l'influencer. Cela permet de se questionner sur l'influence des stéréotypes en situation de classe et d'envisager certaines remédiations notamment au moment de présenter la tâche.

Même si les résultats obtenus n'ont pas permis de trancher réellement sur la problématique posée, certains éléments permettent de se questionner sur une potentielle étude complémentaire. Il pourrait être intéressant de mener une étude du même type au sein d'une ULIS-collège afin de se rendre compte de l'importance de l'âge des élèves dans la compréhension des stéréotypes qui pèsent sur eux. De plus, il serait également judicieux, comme mentionné plus haut, de comparer les performances de ces élèves en inclusion et en ULIS afin de déterminer si, finalement, les temps d'inclusion ne sont pas source de stress pour les élèves.

Enseigner au sein de classes ULIS m'intéressait déjà beaucoup avant de mener cette étude. Cela m'a donc permis d'effectuer un premier contact avec les élèves qui y sont inclus et de comprendre le fonctionnement de ces classes particulières. J'ai pu me rendre compte que la manière d'aborder les choses pouvait être une grosse source d'angoisse pour les élèves et qu'il faut donc en amont penser à la manière exacte d'amener la tâche à effectuer afin de ne pas influencer négativement les performances des élèves. Ce constat est finalement valable en classe ordinaire. Grâce à toutes les études menées autour de la menace du stéréotype, j'ai pu me questionner sur l'importance de la présentation de la tâche et de la prise en compte des différents profils afin de permettre à tous les élèves de montrer leurs réelles capacités. La différenciation, qui est finalement un des rôles du professeur des écoles, doit aussi passer par la différenciation de la consigne, si nécessaire, afin d'éviter autant que possible d'influencer les résultats des élèves à cause du phénomène de menace du stéréotype.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif principal de déterminer les effets de l'existence des stéréotypes négatifs sur le ressenti émotionnel et la réussite scolaire des élèves d'ULIS. De manière plus précise, le but était de mesurer l'influence d'une situation menaçante sur les émotions et les performances des élèves d'ULIS.

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons pu développer les différentes évolutions concernant la scolarité des élèves atteints d'un handicap, et plus précisément d'un handicap mental, afin de comprendre la perception que l'on a eu de ces élèves au fil du temps. Suite à cela, nous avons également mentionné le phénomène de menace du stéréotype, ses mécanismes et les différentes études qui s'y rapportent. Puis, nous avons explicité les différents stéréotypes dont les élèves d'ULIS sont la cible afin de se demander si ces stéréotypes peuvent influencer leur scolarité.

Dans la seconde partie de ce mémoire, l'accent était mis sur l'étude réalisée à travers laquelle le but était de comparer le ressenti émotionnel et les performances des élèves selon qu'on les place en situation menaçante ou non menaçante. L'hypothèse principale était celle selon laquelle les performances des élèves seraient moins élevées en situation de menace du stéréotype qu'en situation de non menace. Les résultats obtenus n'ont pas vraiment permis de statuer sur l'hypothèse mentionnée.

Malgré cela, cette étude a permis de se rendre compte que certains élèves d'ULIS percevaient les stéréotypes négatifs qui leur étaient associés. En ce sens, ce travail de recherche pourrait être le point de départ de recherches plus poussées afin de définir concrètement si les effets de la menace du stéréotype s'appliquent ou non aux élèves d'ULIS ; et ainsi permettre de se questionner sur les éventuelles remédiations à apporter pour permettre au dispositif ULIS d'être pleinement efficace et ainsi proposer une scolarité sereine aux élèves qui y sont scolarisés.

Bibliographie

Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology*, *40*, 247- 255.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat ? *American Psychological Society, 16*, 572-578.

Calin, D. « Au plus près des besoins de l'enfant. La scolarisation des enfants handicapés » [En ligne]. Mise à jour le 13 mars 2017. Disponible sur : http://dcalin.fr/cerpe/cerpe39.html

Chateignier, C. (2011). *Le rôle des émotions dans la menace du stéréotype : Comment les émotions sont-elles impliquées dans l'impact des mauvaises réputations sur la performance des individus stigmatisés?*

Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'Année Psychologique, 102*, 555-576.

Diederich, N. (2004). *Les naufragés de l'intelligence*. La Découverte.

Gardou, C. (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Eres.

Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology : General, 137,* 691-705

Lacaille, A. (2009). Regards sur une ULIS, en contexte français. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 21*, 142-154.

MDPH (65). « La scolarisation de votre enfant » [En ligne]. Disponible sur :

http://www.mdph65.fr/enfants/la-scolarisation-de-votre-enfant/

Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 440452.

Schneider, C. (2007). Etre intégré, être en marge, être reconnu? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *Éducation et Sociétés, 20*, 149-166.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 797-811.

Annexe 1 : Échelle d'émotions

Échelle d'émotions

Tu te sens content(e) :

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

Tu as peur de ne pas réussir un exercice :

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

Tu es en colère contre les autres :

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

Tu es timide, comme si tu voulais te cacher :

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

Tu as l'impression que les autres se moquent de toi :

0 Jamais	1 Parfois	2 Toujours

Prénom : ……

Annexe 2 : Fiche d'exercices 1 (en situation de menace)

Mesure des capacités intellectuelles

Comment te sens-tu avant de commencer ?

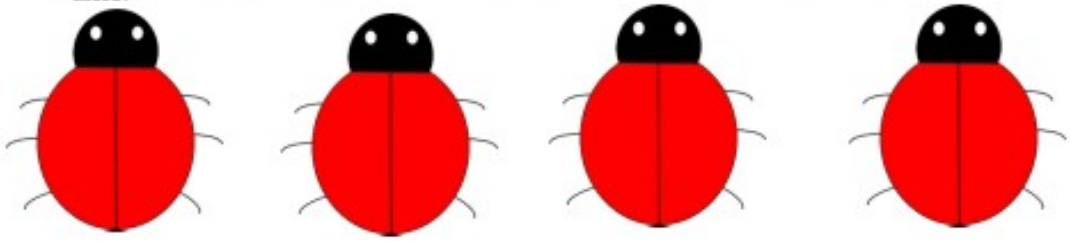
- Colorie les bandes : une moitié rouge et une moitié bleue

- Aide cet écureuil à partager tous ses tas de noisettes avec son ami. Complète les phrases.

Chaque écureuil aura .... noisettes.	Chaque écureuil aura ... noisettes.	Chaque écureuil aura ... noisette.	Chaque écureuil aura ... noisettes.	Chaque écureuil aura ... noisettes.

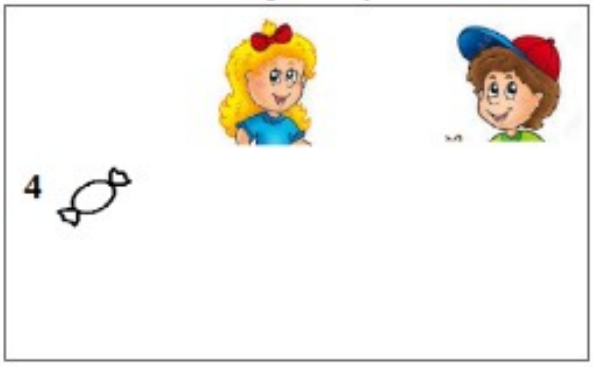
Que penses-tu de ces premiers exercices ?

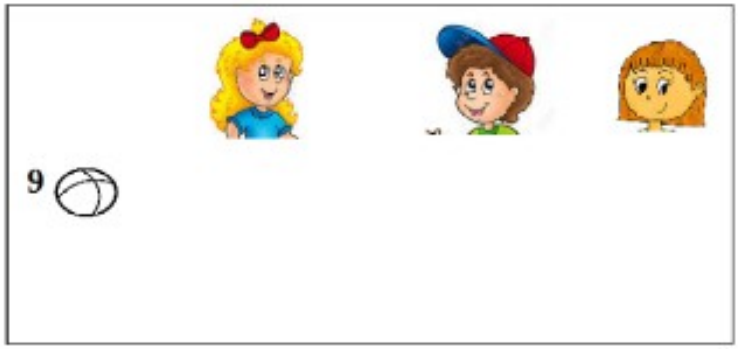
- Dessine les points sur les ailes de la coccinelle. Partage le nombre demandé entre les deux ailes.

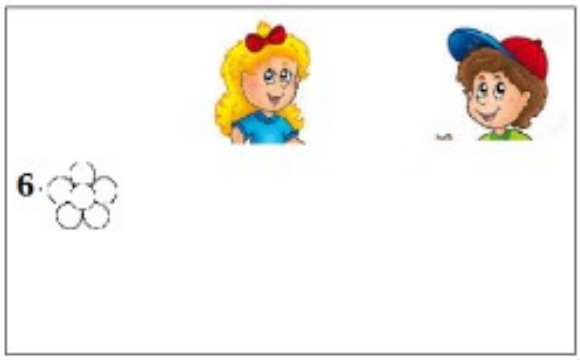


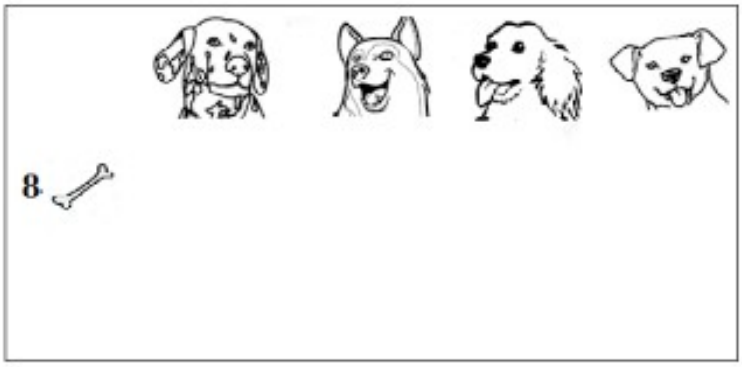
2 points | 6 points | 10 points | 4 points

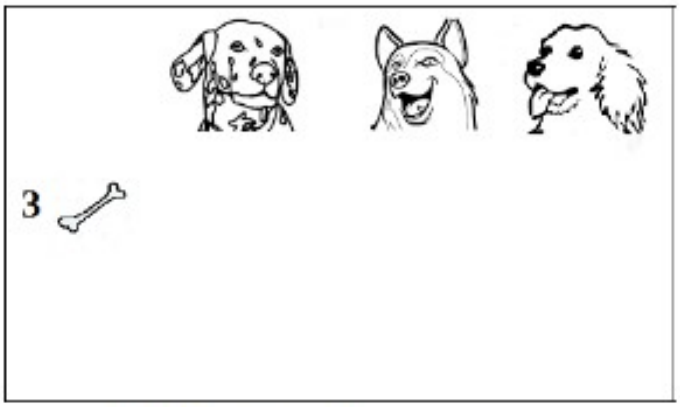
- Partage les objets en dessinant. Chacun doit en avoir le même nombre.

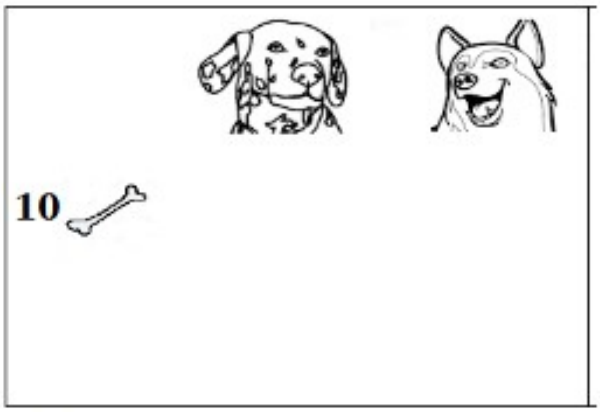








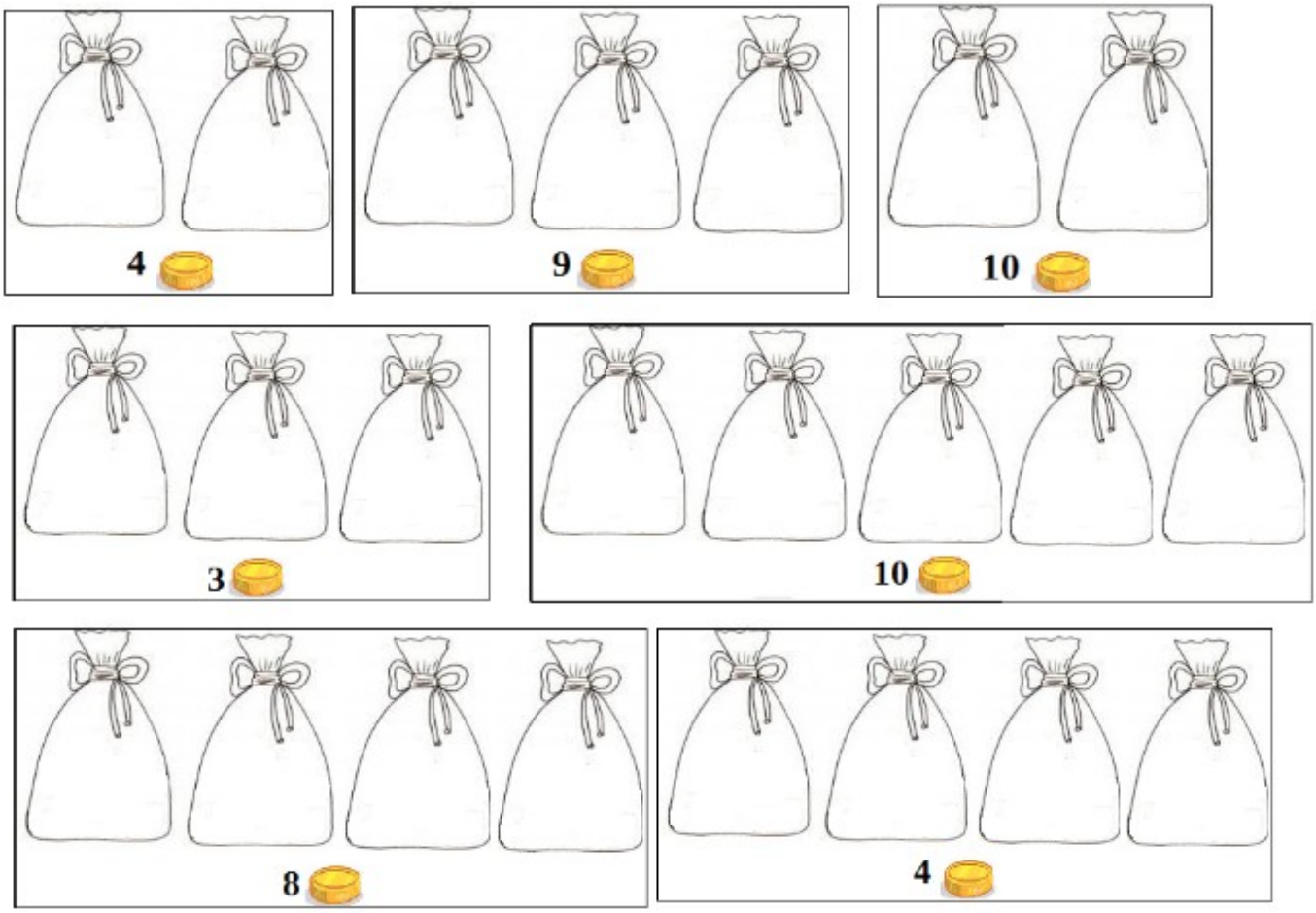




Écris 3 mots pour dire ce que tu penses en ce moment :

-
-
-

- Partage les pièces en dessinant. A chaque fois il doit y avoir le même nombre de pièces dans les sacs.



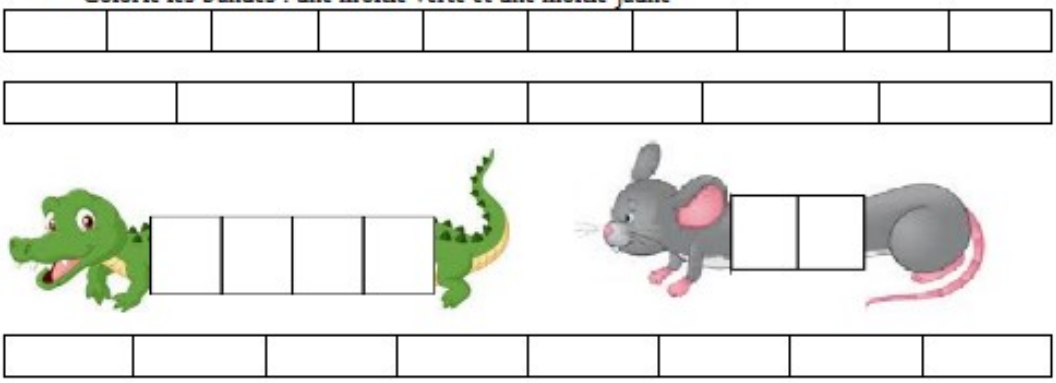
Comment te sens-tu après tous ces exercices ?

Annexe 3 : Fiche d'exercices 1 (en situation de non menace)

Exercices d'entraînement

Comment te sens-tu avant de commencer ?

- Colorie les bandes : une moitié verte et une moitié jaune



- Aide cette tortue à partager toutes ses feuilles de salade avec son ami. Complète les phrases.

Chaque tortue aura …. feuille.	Chaque tortue aura … feuilles.	Chaque tortue aura … feuilles.	Chaque tortue aura … feuilles.	Chaque tortue aura … feuilles.

Que penses-tu de ces premiers exercices ?

- Dessine les tâches sur les oreilles du dalmatien. Partage le nombre demandé entre les deux oreilles.

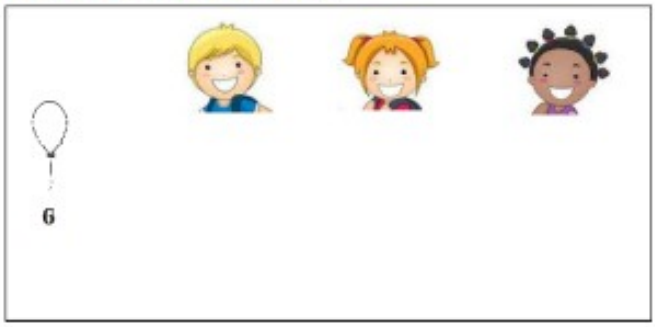
6 tâches

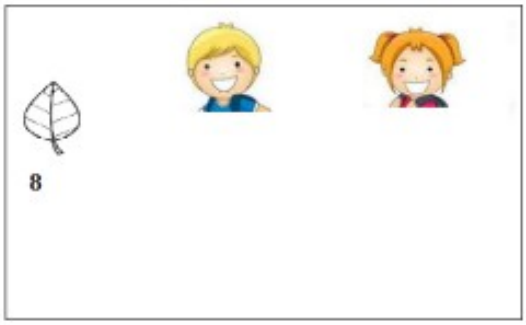
8 tâches

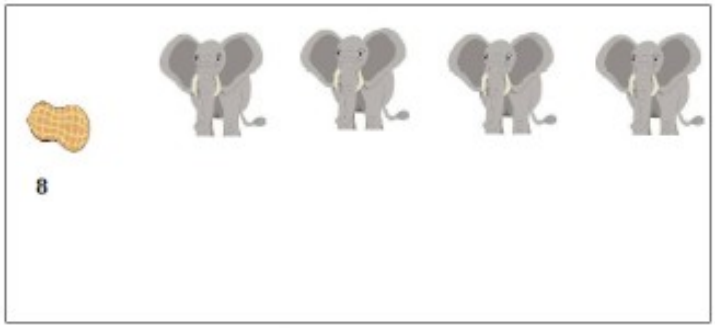
2 tâches

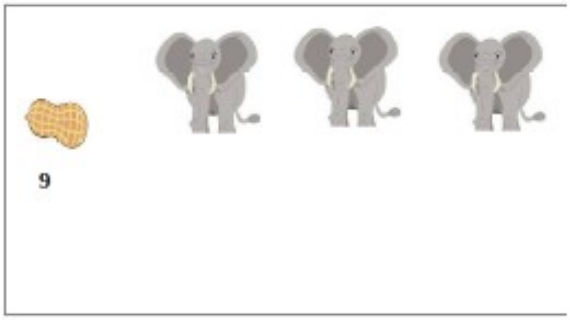
4 tâches

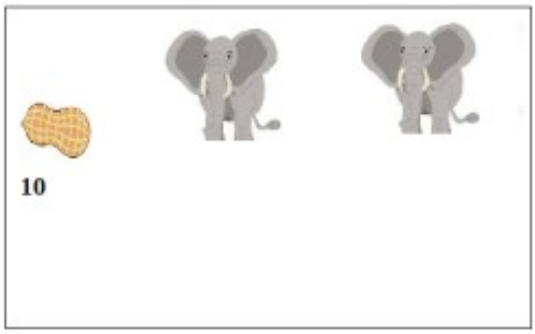
- Partage les objets en dessinant. Chacun doit en avoir le même nombre.







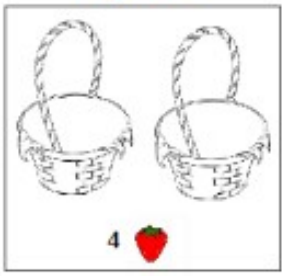


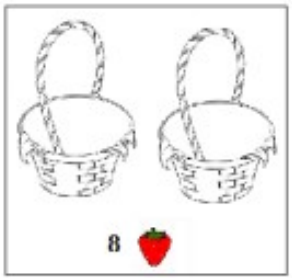


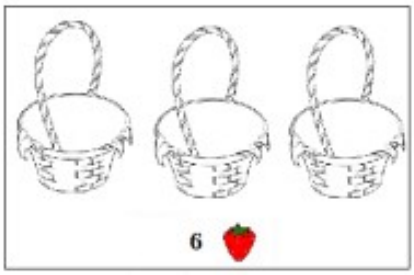
Écris 3 mots pour dire ce que tu penses en ce moment :

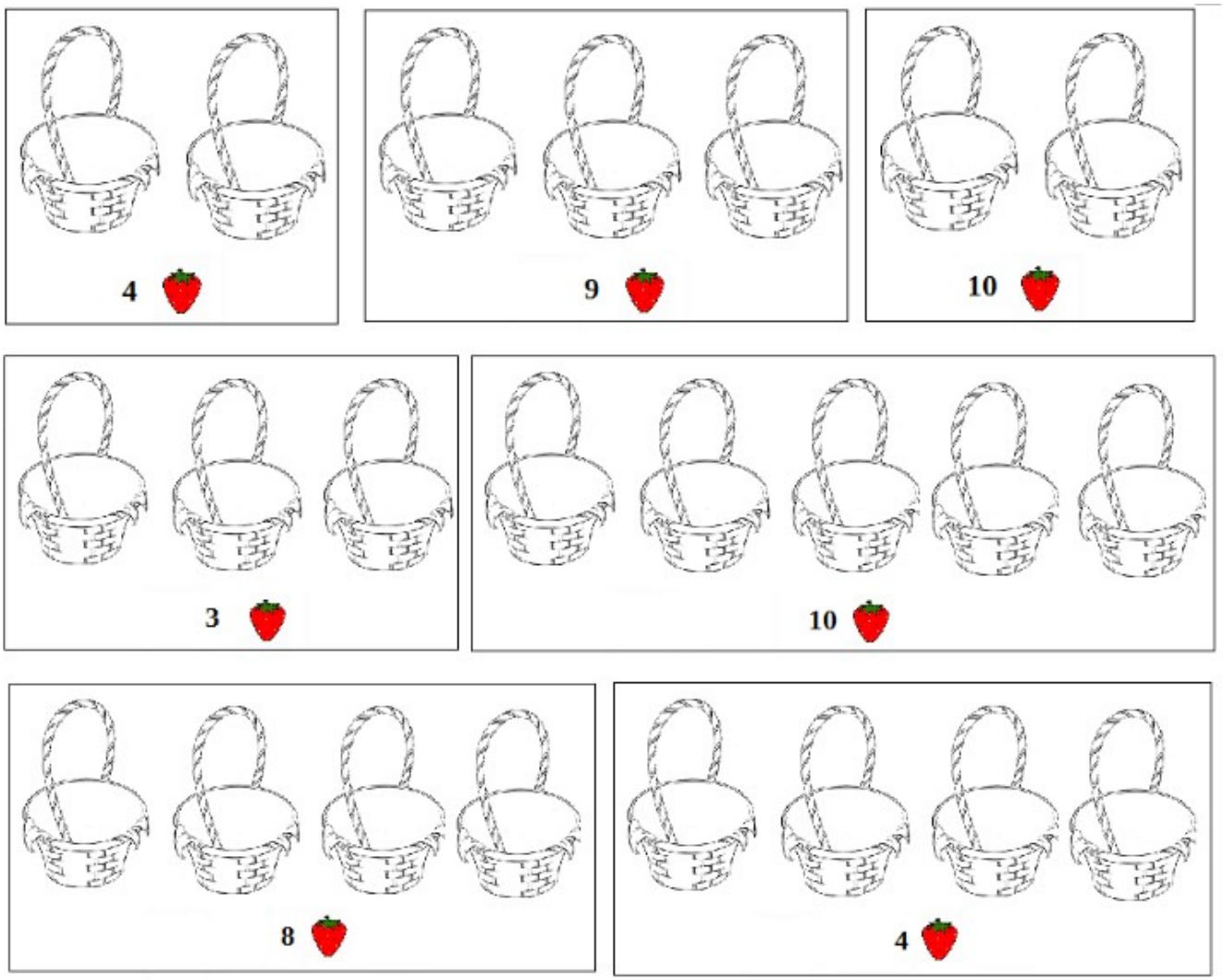
-
-
-

- Partage les fraises en dessinant. A chaque fois il doit y avoir le même nombre de fraises dans les paniers.









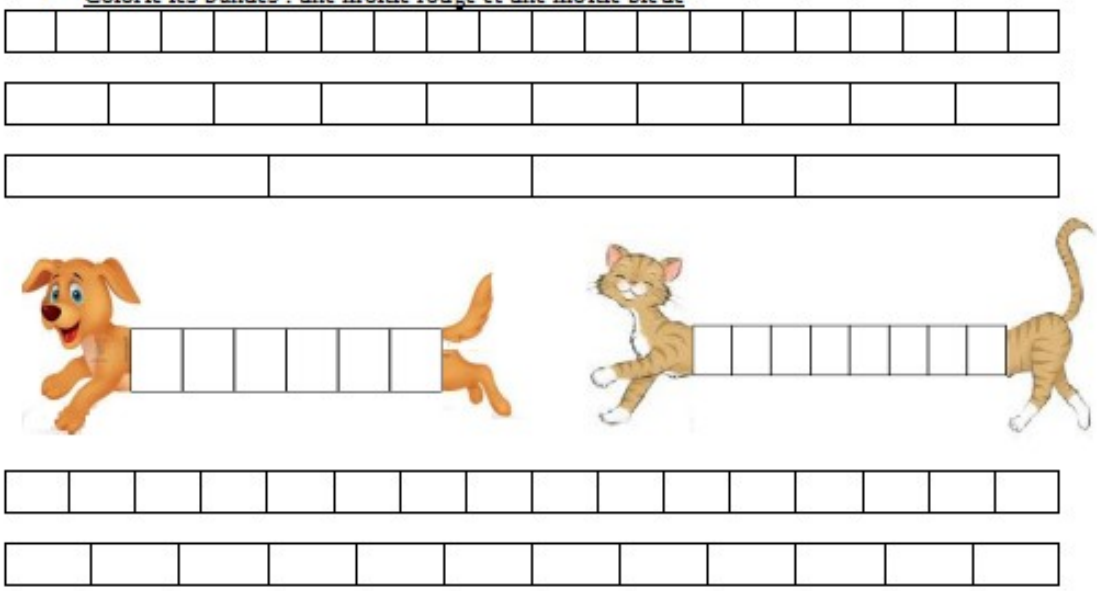
Comment te sens-tu après tous ces exercices ?

Annexe 4 : Fiche d'exercices 2 (en situation de menace)

Mesure des capacités intellectuelles

Comment te sens-tu avant de commencer ?

- Colorie les bandes : une moitié rouge et une moitié bleue



- Complète

La moitié de 2 est ….
La moitié de 20 est ….
La moitié de 26 est ….
La moitié de 100 est ….

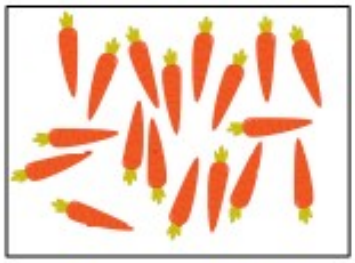
La moitié de 14 est ….
La moitié de 30 est ….
La moitié de 10 est ….
La moitié de 32 est ….

Que penses-tu de ces premiers exercices ?

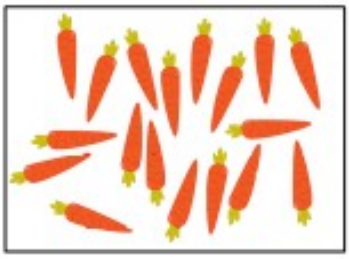
- Aide cet écureuil à partager tous ses tas de noisettes avec son ami. Complète les phrases.

Chaque écureuil aura …. noisettes.	Chaque écureuil aura … noisettes.	Chaque écureuil aura … noisette.	Chaque écureuil aura … noisettes.	Chaque écureuil aura … noisettes.

- Partage les carottes pour que chaque lapin en ait autant que les autres. Complète les phrases.



Chaque lapin noir aura … carottes.



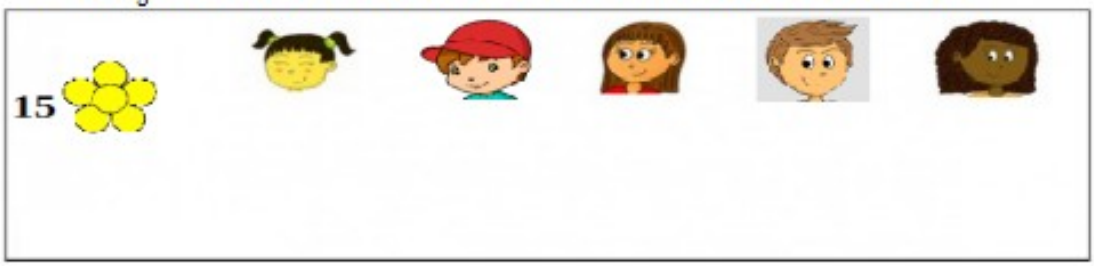
Chaque lapin gris aura … carottes.

Chaque lapin marron aura … carottes.

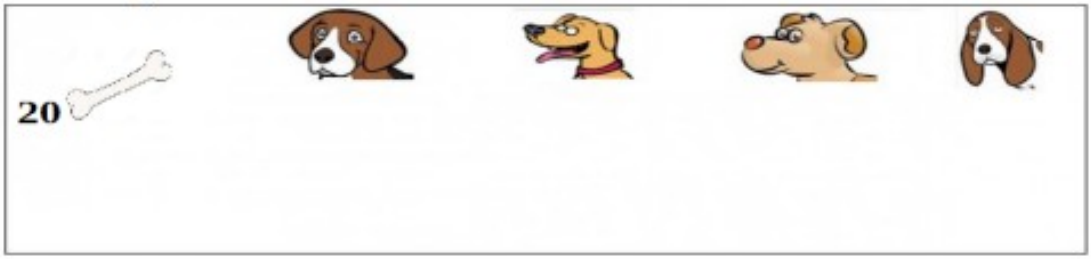
Écris 3 mots pour dire ce que tu penses en ce moment :

-
-
-

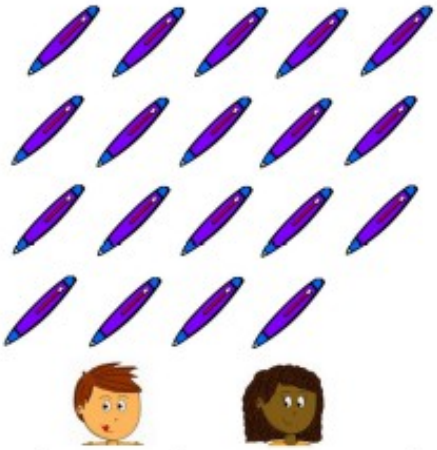
- Partage les fleurs en dessinant. Tous les enfants doivent en avoir le même nombre.



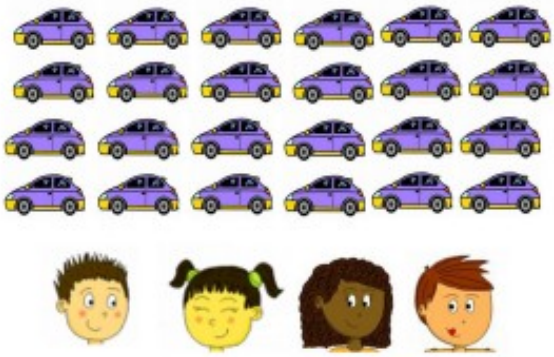
- Partage les os en dessinant. Tous les chiens doivent en avoir le même nombre.



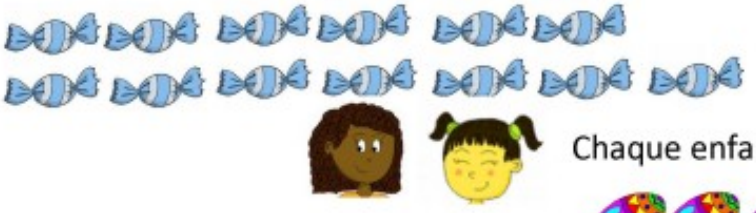
- Partage équitablement entre les enfants. Ils doivent en avoir le même nombre.



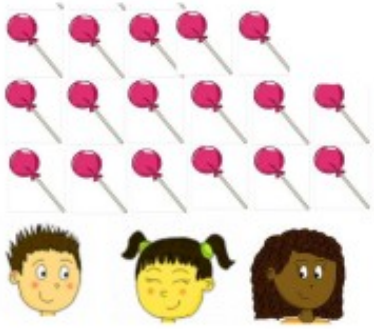
Chaque enfant aura ..... stylos.



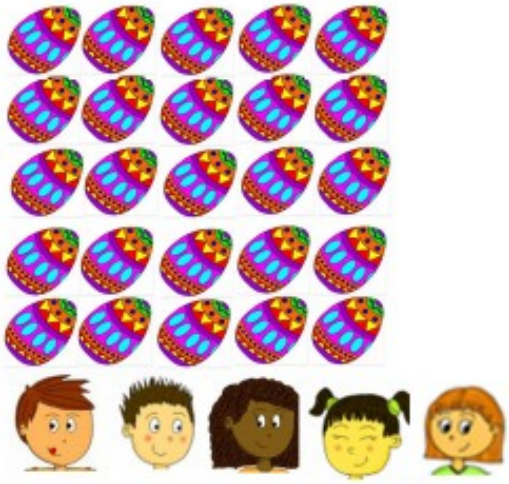
Chaque enfant aura ..... voitures.



Chaque enfant aura ..... bonbons



Chaque enfant aura ..... sucettes.



Chaque enfant aura ..... oeufs.

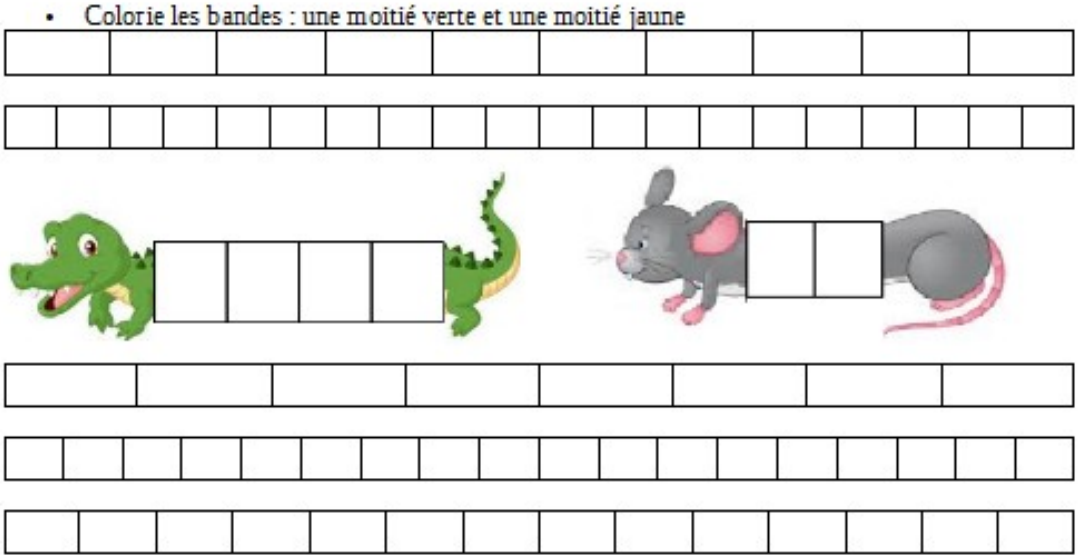
Comment te sens-tu après tous ces exercices ?

Annexe 5 : Fiche d'exercices 2 (en situation de non menace)

Exercices d'entraînement

Comment te sens-tu avant de commencer ?

- Colorie les bandes : une moitié verte et une moitié jaune



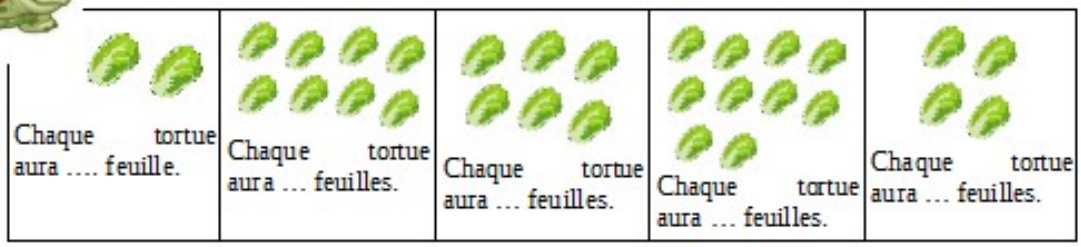
- Complète

La moitié de 4 est ….
La moitié de 22 est ….
La moitié de 34 est ….
La moitié de 100 est ….

La moitié de 18 est ….
La moitié de 50 est ….
La moitié de 18 est ….
La moitié de 46 est ….

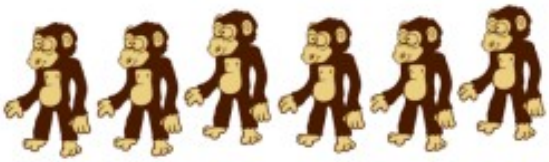
Que penses-tu de ces premiers exercices ?

- Aide cette tortue à partager toutes ses feuilles de salade avec son ami. Complète les phrases.



- Partage les bananes pour que chaque singe en ait autant que les autres. Complète les phrases.

Chaque singe noir aura … bananes.



Chaque singe marron aura … bananes.

Chaque singe roux aura … bananes.

Écris 3 mots pour dire ce que tu penses en ce moment :
-
-
-

- Partage les fraises en dessinant. Tous les enfants doivent en avoir le même nombre.

- Partage les morceaux de gruyère en dessinant. Toutes les souris doivent en avoir le même nombre.

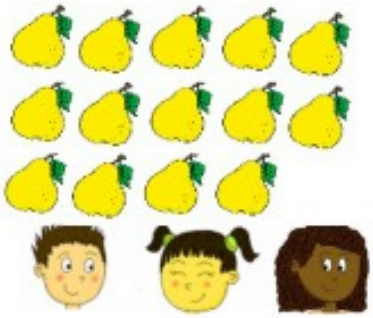
- Partage équitablement entre les enfants. Ils doivent en avoir le même nombre.

Chaque enfant aura ..... ballons .

Chaque enfant aura ..... motos.

Chaque enfant aura ..... peluches.

Chaque enfant aura ..... billes.



Chaque enfant aura ..... poires.

Comment te sens-tu après tous ces exercices ?

Annexe 6 : Fiche d'exercices 3 (en situation de menace)

Mesure des capacités intellectuelles

Comment te sens-tu avant de commencer ?

- Calcule de tête

25 : 5 = ...
54 : 9 = ...
21 : 3 = ...
63 : 9 = ...

32 : 4 = ...
48 : 6 = ...
81 : 9 = ...

- Pose et calcule

573 : 3	834 : 6	765 : 5
459 : 3	982 : 7	555 : 4

Que penses-tu de ces premiers exercices ?

- Résous ces problèmes.

Andréa a acheté un sac de billes qui en contient 56. Elle doit le partager avec ses amis Célia, Lilian et Paul.
Combien chacun aura t-il de billes ? ……

La poissonnière a vendu 7 kilos de poisson pour 98€.
Combien a t-elle vendu le kilo de poisson ? ……

144 fleurs doivent être réparties dans 8 bouquets.
Combien de fleurs seront réparties dans chaque bouquet ? ……

Un champ compte 486 arbres fruitiers répartis en 9 rangs.
Combien y a t-il d'arbres dans chaque rang ? ……

- Calcule de tête

420 : 10 = ……
860 : 10 = ……
150 : 10 = ……

40 : 10 = ……
70 : 7 = ……
630 : 10 = ……

Écris 3 mots pour dire ce que tu ressens en ce moment :
-
-
-

- Pose et calcule

726 : 6	872 : 7	503 : 4

- Résous ces problèmes

Maïa veut ranger ses 769 livres de poche en remplissant 6 cartons avec le même nombre de livres dans chaque carton.
Combien de livres doit-elle mettre dans chaque carton ? ……..
En restera t-il ? ……

Un transporteur doit livrer 258 bouteilles de jus de fruit. Chaque caisse contient 6 bouteilles.
Combien de caisses doit-il livrer ? ……

Louis possède 197€. Il aimerait acheter des paquets de gâteaux à 7€ l'unité.
Combien de paquets peut-il acheter ? ……

Comment te sens-tu après tous ces exercices ?

Annexe 7 : Fiche d'exercices 3 (en situation de non menace)

Exercices d'entraînement

Comment te sens-tu avant de commencer ?

- Calcule de tête

45 : 5 = ...
36 : 9 = ...
27 : 3 = ...
81 : 9 = ...

16 : 4 = ...
54 : 6 = ...
72 : 9 = ...

- Pose et calcule

708 : 3	846 : 6	935 : 5
336 : 3	902 : 7	443 : 4

Que penses-tu de ces premiers exercices ?

- Résous ces problèmes.

Anthony a acheté une barquette de cerises qui en contient 64. Il doit la partager avec ses amis Célia, Lilian et Paul.
Combien chacun aura t-il de cerises ? ……..

Le boucher a vendu 7 kilos de poisson pour 112€.
Combien a t-il vendu le kilo de viande ? ……

104 roses doivent être réparties dans 8 bouquets.
Combien de roses seront réparties dans chaque bouquet? ……

Un champ compte 288 arbres fruitiers répartis en 8 rangs.
Combien y a t-il d'arbres dans chaque rang ? ……

- Calcule de tête

240 : 10 = ……..
680 : 10 = ……..
510 : 10 = ……..
60 : 10 = ……..
90 : 9 = ……..
730 : 10 = ……..

Écris 3 mots pour dire ce que tu ressens en ce moment :
-
-
-

- Pose et calcule

792 : 6	963 : 7	305 : 4

- Résous ces problèmes

Louis veut ranger ses 458 livres de poche en remplissant 7 cartons avec le même nombre de livres dans chaque carton.
Combien de livres doit-il mettre dans chaque carton ? ……
En restera t-il ? ……

Un transporteur doit livrer 228 bouteilles de jus de fruit. Chaque caisse contient 6 bouteilles.
Combien de caisses doit-il livrer ? ……

Anna possède 197€. Il aimerait acheter des paquets de bonbons à 7€ l'unité.
Combien de paquets peut-il acheter ? ……

Comment te sens-tu après tous ces exercices ?

Annexe 8 : Questionnaire connaissance du stéréotype

Merci de répondre le plus sincèrement possible à ces questions

Moi

- Je pense avoir réussi ces exercices :

0	1	2
Non, pas du tout	A moitié	Oui, j'ai tout réussi

- Je suis assez intelligent(e) pour avoir réussi ces exercices :

0	1	2
Non, je ne suis pas du tout assez intelligent(e)	Je suis presque assez intelligent(e) pour avoir réussi	Oui, je suis assez intelligent(e)

- J'ai réussi ces exercices comme tous les autres élèves de l'établissement :

0	1	2
Non, j'ai beaucoup moins bien réussi que les autres	J'ai presque aussi bien réussi que les autres	Oui, j'ai aussi bien réussi que les autres

- J'ai eu peur de ne pas réussir ces exercices parce que j'appartiens à l'ULIS :

0	1	2
Non, je n'ai pas eu peur de ne pas réussir	J'ai eu un petit peu peur de ne pas réussir	J'ai eu très peur de ne pas réussir

Les enseignants

- Mon enseignante d'ULIS pense que j'ai réussi ces exercices :

0	1	2
Non, elle pense que j'ai raté	Elle pense que j'ai à moitié réussi	Oui, elle pense que j'ai tout réussi

- Mon enseignant(e) d'inclusion pense que j'ai réussi ces exercices :

0	1	2
Non, il/elle pense que j'ai raté	Il/Elle pense que j'ai à moitié réussi	Oui, il/elle pense que j'ai tout réussi

Les autres

- Les autres élèves de l'établissement pensent que j'ai réussi ces exercices :

0	1	2
Non, ils pensent que j'ai raté	Ils pensent que j'ai à moitié réussi	Oui, ils pensent que j'ai tout réussi

- Les autres élèves de l'établissement pensent :

0	1	2
Que les élèves d'ULIS sont moins intelligents qu'eux	Que les élèves d'ULIS sont aussi intelligents qu'eux	Que les élèves d'ULIS sont plus intelligents qu'eux

Merci d'avoir répondu à toutes ces questions !!

Prénom : .....

Résumé français

Ce mémoire s'intéresse aux effets de la menace du stéréotype, phénomène réduisant les performances d'un groupe négativement stéréotypé lorsque ce stéréotype est rendu saillant dans la réalisation de la tâche, sur les élèves d'ULIS. Ici, le stéréotype sur lequel nous nous appuierons sera celui selon lequel les élèves d'ULIS sont moins intelligents que les élèves issus des classes standards. Six élèves d'ULIS ont participé à cette étude et ont tour à tour rempli un questionnaire pour mesurer leurs émotions, réalisé des exercices pour mesurer leurs performances et rempli un questionnaire visant à évaluer leur connaissance du stéréotype. Tout cela a été effectué dans un premier temps en situation de menace et dans un second temps en situation de non menace.

Les résultats obtenus n'ont pas permis de se positionner sur les effets des stéréotypes sur les performances de ces élèves mais, toutefois, laissent le champ libre à d'autres études qui pourront compléter les résultats pour aboutir à des conclusions plus précises.

Mots clés

Menace du stéréotype, performances, ressenti émotionnel, ULIS

Abstract

This essay is interested in the effects of the stereotype threat on ULIS' students. The stereotype threat is a social trend that reduces a badly stereotyped group performances when the stereotype is made prominent in the task achievement. Here, the stereotype that will be studied will be the one according which ULIS' students are less clever than standard classes' students. Six ULIS' students had participated to this study and had answered a questionnaire to measure their emotions, realized exercices to measure their performances and answered a questionnaire to estimate their stereotype understanding. In a first phase, everything have been done in stereotype threat situation, and in a second phase, everything have been done in no stereotype threat situation.

Results didn't make it possible to build an opinion about the effects of stereotypes on these students' performances, but, they left the field clear to other studies that will complete results to lead in more pecised conclusions.

Keywords

Stereotype threat, performances, emotionnal perception, ULIS