



**HAL**  
open science

# Les performances scolaires chez les élèves atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire

Aude Maillot

► **To cite this version:**

Aude Maillot. Les performances scolaires chez les  lves atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire. Education. 2020. dumas-03219111

**HAL Id: dumas-03219111**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219111>**

Submitted on 6 May 2021

**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.



Mémoire présenté par

Aude MAILLOT

Soutenu le

1<sup>er</sup> Juillet 2020, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> degré**

Discipline :

Psychologie

**Les performances scolaires chez les élèves atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire.**

Dirigé par

Mme Cindy CHATEIGNIER (Maîtresse de conférences en psychologie sociale)

Devant une commission d'examen composée de

M Richard BOURDIN (Enseignant de lettres à l'ESPE de Bourges), président, enseignant de l'université d'Orléans

Mme Cindy CHATEIGNIER (Maîtresse de conférences en psychologie sociale), directrice du mémoire, formatrice

Année universitaire 2019-2020

### **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Chateignier, ma directrice de mémoire pour son aide, ses conseils et ses relectures concernant l'écriture de ce mémoire.

Je tiens également à remercier l'ULIS-TFA où je devais réaliser mon recueil de données, d'avoir enrichi mes connaissances sur l'enseignement en classe ULIS et de m'avoir apporté leur aide pour la réalisation de ce mémoire.

Table des matières :

<b>Remerciements</b> .....	2
<b>Liste des abréviations</b> .....	4
<b>Introduction</b> .....	6
<b>Cadre théorique</b> .....	8
1. Le stéréotype.....	8
<i>a. Définitions.</i> .....	8
<i>b. La formation des stéréotypes.</i> .....	10
<i>c. La menace du stéréotype.</i> .....	14
2. Le handicap .....	17
<i>a. Histoire du handicap.</i> .....	17
<i>b. De l'exclusion à l'inclusion.</i> .....	20
<i>c. Discrimination et stéréotype.</i> .....	24
<b>Méthode</b> .....	30
1. <i>Population</i> .....	31
2. <i>Matériels.</i> .....	32
3. <i>Procédure.</i> .....	36
<b>Résultats</b> .....	38
<b>Discussion</b> .....	40
<b>Bibliographie</b> .....	49
<b>Annexes</b> .....	53

## Liste des abréviations

AESH : Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap.

AIS : Adaptations et Intégration Scolaire.

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire.

CAEA : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés.

CAEI : Certificats d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés.

CAPA-SH ; Certificat d'Aptitudes Professionnelles pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

CAPPEI : Certificat d'Aptitudes Professionnelles aux Pratiques de l'Éducation Inclusive.

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

CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

EMC : Enseignement Moral et Civique.

EMP : Externats Médico-Pédagogiques.

GAPP : Groupes d'Aides Psycho-Pédagogiques.

IEM : Institut pour l'Éducation Motrice.

IES ; Institut pour l'Éducation Sensorielle.

IME ; Institut Médico-Éducatif.

ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique.

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées.

PIAL : Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisé.

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation.

PGM : Paradigme des Groupes Minimaux.

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés.

LSF : Langue des Signes Française.

LPC : Langue Parlée Complétée.

SEGPA ; Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée.

SESSAD : Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domiciles.

TIP : Théories Implicites de la Personnalité.

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.

ULIS-TED Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire- Troubles Envahissants du Développement.

ULIS-TFA : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire -Troubles de la Fonction Auditive,

ULIS-TFC : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire-Troubles des Fonctions Cognitives.

ULIS-TFM : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire -Troubles des Fonctions Motrices.

ULIS- TFV : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire -Troubles de la Fonction Visuelle,

ULIS-TMA : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire -Troubles Multiples Associés.

ULIS-TSLA : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire -Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages

## Introduction

L'être humain est un être social qui a besoin d'établir des relations avec ses pairs pour se développer au sein de la société. Pour entreprendre des relations sociales, l'Homme va utiliser la communication permettant l'intégration dans différents groupes afin d'entretenir certains besoins comme l'attachement, la sécurité ou l'estime de soi (Azzi & Klein, 1998). Beaucoup de chercheurs se sont intéressés au phénomène de groupe afin de comprendre son fonctionnement et ses enjeux. Parmi eux, on peut noter les travaux de Lewin sur la dynamique de groupe ou encore ceux de Mayo connu comme le père dans l'étude des relations humaines (Daval, s.d). Ces recherches ont permis de définir le groupe comme un ensemble d'individu qui ont entre eux des relations réciproques impliquant un système d'échange entre les différents membres. (Yzerbyt & Demoulin, 2019). Pour qu'un groupe se forme, il faut donc des relations interpersonnelles, un but commun mais également un sentiment d'interdépendance (Yzerbyt & Demoulin, 2019). Cependant les relations entre les groupes peuvent être conflictuelles comme nous le montrent les conflits sociaux-culturels ou politiques dans le monde.

Selon la psychologie sociale, l'être humain pour atténuer ou gérer ces conflits va utiliser différents processus cognitifs. On peut ainsi noter la catégorisation qui facilite le traitement de l'information en assimilant des éléments dans une même catégorie (Légal & Delouée, 2015). Elle permet donc d'établir son groupe d'appartenance en s'associant à des individus qui nous ressemblent et inversement. Le problème de cette catégorisation est qu'elle peut engendrer des stéréotypes et préjugés sur un groupe d'individus. En effet, nous pouvons constater que de nombreux stéréotypes sont présents envers différents groupes comme les femmes, les minorités ethniques ou encore les personnes handicapées pouvant mener à une exclusion de ces individus (Désert, Croizet, & Leyens, 2002 ; Steele & Aronson, 1995).

Les lois sont alors utilisées comme outil juridique afin d'éviter toute exclusion au sein de la société et notamment dans les milieux scolaires et professionnels. Ceci est visible à travers de la loi n°2008-496 du 27 Mai 2008 de lutte contre les discriminations (modifiée par la loi n°2016-1547 du 18 Novembre 2016) avec l'article 3 : « Aucune personne ayant témoigné de bonne foi d'un agissement discriminatoire ou l'ayant relaté ne peut être traitée défavorablement de ce fait. Aucune décision défavorable à une personne ne peut être fondée sur sa soumission ou son refus de se soumettre à une discrimination prohibée par l'article 2 ».

Malgré la mise en place de ces différentes lois qui se sont ancrées dans notre société actuelle, nous pouvons toujours constater l'existence de stéréotypes et de discriminations concernant les groupes stigmatisés. On peut par exemple voir cet aspect chez les élèves en situation de handicap qui peuvent avoir conscience de l'existence de certains stéréotypes à leur égard (Anegmar, Desombre, Delelis & Durand-Delvigne, 2015; Desombre, 2009 ; Lacaille, 2010; Louvet & Rohmer, 2011). De plus, ces stéréotypes peuvent engendrer un impact au niveau affectif et scolaire de l'élève porteur du handicap et la cible de ces stéréotypes négatifs. Ce qui renvoie au phénomène de la menace du stéréotype, bien connu aujourd'hui de la littérature en psychologie sociale, où la réputation peut avoir un effet direct sur les performances des membres des groupes stigmatisés favorisant ainsi leur échec (Steele & Aronson, 1995).

De nos jours, où la réussite scolaire est vue majoritairement comme un facteur essentiel pour entreprendre des études supérieures, il est légitime de s'interroger sur l'impact que peuvent avoir ces stéréotypes sur la performance scolaire des enfants malentendants ou atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire, notamment au regard des différentes lois qui tendent à la renforcer (Circulaire du 19 Juin 2019).

Afin de répondre à cette problématique, nous avons décidé de mener une étude sur des élèves sourds et malentendants scolarisés en ULIS-TFA puisque peu d'études ont été menées sur cette sous-catégorie du handicap. Dans un premier temps, nous allons détailler une partie théorique établissant un lien entre les notions de stéréotypes, de handicap et d'inclusion. Par la suite, nous allons détailler la mise en place de l'étude notamment la population, le matériel et la méthodologie mise en place. Pour ensuite, nous orienter sur la troisième partie qui sera composée des résultats de l'étude. Pour finir, nous dégagerons la discussion afin de reprendre la validation des hypothèses à l'aide des résultats, mais également une partie sur les biais et l'importance de l'inclusion au sein des écoles.



## Cadre théorique

### 1. Le stéréotype.

#### a. Définitions.

La notion de stéréotype a été étudiée dans de nombreux champs disciplinaires au cours du dernier siècle comme la sociologie ou la psychologie sociale (Légal & Delouée, 2015). Dans le domaine des sciences sociales, c'est Lippmann en 1922 qui met en avant cette notion pour la première fois à l'aide du développement de la théorie des opinions (Doraï, 1988) en désignant les stéréotypes comme des représentations mentales. Pour définir ce terme, il s'inspire d'une branche de la clicherie qui sont des ateliers permettant la création d'un cliché datant des années 1798. Il décrit donc le stéréotype comme un coulage de plomb permettant de créer et de multiplier les formes des clichés à l'aide d'un moulage et d'une matrice. Il caractérise ainsi le stéréotype comme des images mentales que les individus vont construire sur les différents groupes sociaux.

A travers son ouvrage intitulé *Public Opinion*, Lippmann (1922) met en avant la notion de stéréotype afin de comprendre les opinions présentes dans la société. Il explique que le stéréotype permet à l'individu d'effectuer un traitement général de la réalité en utilisant une charge cognitive peu coûteuse. L'aspect de ce traitement lui permet donc de ne pas se focaliser sur chaque détail. C'est par la suite qu'il va établir le lien entre stéréotype et opinion en concluant que l'individu ne va pas émettre un jugement direct sur un élément mais plutôt sur sa représentation de ce dernier : « On nous a parlé du monde avant de nous le laisser voir. Nous imaginons avant d'expérimenter. Et ces préconceptions commandent le processus de la perception. » (Lippmann, 1968, cité par Veyrat-Masson, 1989). Ici, le stéréotype est vu comme indispensable au traitement des informations provenant de l'environnement afin d'éviter toute surcharge mentale puisque les stéréotypes orientent les expériences et les représentations des individus concernant le monde qui les entoure.

Rice (1926) (cité par Légal & Delouée, 2015) est le premier chercheur à avoir mis en place des travaux dans le but de valider ou infirmer des hypothèses portant sur les stéréotypes. Pour ce faire, il s'est inspiré des travaux de Lippmann (1922) et notamment de sa métaphore catégorisant les stéréotypes comme « des images dans nos têtes ». L'hypothèse de son étude était que si les stéréotypes façonnent notre perception, ils peuvent être ainsi mesurés par la reconnaissance de photos regroupant différentes catégories d'individus. Si les résultats de cette

recherche n'ont pas permis alors de définir les contenus réels du stéréotype et furent donc abandonnés, quelques années plus tard, les premières recherches visant à décrire les contenus des stéréotypes ont été initiées. Parmi elles, on retrouve celle de Katz & Braly (1933) qui ont décidé de travailler sur l'attribution des stéréotypes à la population noire américaine. Afin de valider leurs hypothèses, ils ont interrogé des étudiants américains blancs de l'Université de Princeton qui devaient associer une série d'adjectifs positifs ou négatifs à dix nationalités ou groupes ethniques. Les résultats de cette étude ont montré que les étudiants avaient tendance à valoriser leurs propres groupes d'appartenance en leur attribuant des traits positifs. Toutefois, ces résultats sont complexes à analyser par rapport au contexte culturel des années 1930 marqué par une ségrégation ancrée dans la société. De plus, cette recherche se base sur une mesure explicite des stéréotypes dont on sait qu'elle peut entraîner un biais de désirabilité sociale : les individus vont modifier leurs comportements ou pensées afin d'avoir une image positive auprès des autres. Jusque dans les années 50, les stéréotypes étaient donc vus comme un phénomène social qui pouvaient évoluer selon le contexte socioculturel de l'époque et qui était étroitement lié aux préjugés et à la discrimination (Delacollette, Dardenne & Dumont, 2010). En effet, les résultats de l'expérience menée par Gilbert (1951, cité par Bourhis & Leyens, 1999) nous montrent dans cette lignée une évolution des traits portant sur un groupe ethnique particulier. Par exemple, les Japonais dans son étude sont vus comme rusés et sournois après la Seconde Guerre Mondiale contrairement à l'étude de Katz & Braly (1933) où les étudiants avaient catégorisé les Japonais comme intelligents, travailleurs et progressistes.

Durant cette même période, les stéréotypes sont considérés comme des manifestations des préjugés et les recherches s'intéressent aux caractéristiques des individus qui les utilisent. En effet, les chercheurs vont tenter d'expliquer les causes et les conséquences liées à la Seconde Guerre mondiale comme nous le montrent les travaux de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford (1950) sur la personnalité autoritaire. Au travers de leurs recherches, ils ont démontré que plusieurs types de personnalités seraient présents chez les différents individus. Parmi elles, on retrouve la personnalité autoritaire qui aurait tendance à exprimer davantage de préjugés. Ceci s'expliquerait par la rigidité des individus possédant ce type de personnalité mais également par une sur généralisation du monde. On retrouve également parmi les travaux menés, ceux de Bruner & Tagiuri (1954) sur les théories implicites de la personnalité (TIP) qui vont créer la formation des impressions. En effet, les individus vont avoir tendance à assembler les éléments qui vont le mieux ensemble et exclure ceux qui sont contraires à l'aide de leurs perceptions de l'environnement.

À partir des années 1970, les études portant sur les stéréotypes sont marquées par un tournant puisqu'on passe d'une simple description du phénomène à une recherche des mécanismes cognitifs entrant en jeu dans la formation de ces derniers. De nombreuses définitions sont alors mises en avant par les différentes études comme celle de Leyens, Yzerbyt & Schadron (1994) où les stéréotypes sont vus comme « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes ». Elle se base sur le stéréotype social où plusieurs individus vont partager des croyances à l'égard d'un groupe. À travers cette définition, on peut constater une différence avec celle émise plusieurs années auparavant par Judd & Park (1933) catégorisant les stéréotypes comme « un ensemble de croyances d'un individu relatives aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe ». Dans cette définition antérieure, les stéréotypes sont dits individuels et mettent ainsi l'accent sur la notion de diffusion puisque les caractéristiques et croyances générées par un individu sur un autre peuvent se transmettre à l'ensemble d'un groupe.

Toutes ces études ont permis de mettre en avant différentes définitions qui ont évolué avec le temps. Malgré la diversité de ces dernières, on retrouve de nombreux éléments identiques : les stéréotypes sont considérés comme des croyances ayant une valeur négative ou positive et touchant toutes les sphères propres à l'individu comme ses émotions ou ses traits physiques. De plus, ils sont divisés en deux catégories : les auto-stéréotypes sont ceux à l'égard de son propre groupe d'appartenance et les hétéro-stéréotypes qui sont attribués aux autres groupes.

#### *b. La formation des stéréotypes.*

Tout d'abord, les travaux sur la catégorisation ont permis de mieux comprendre la notion de stéréotype. La catégorisation se définit comme une action permettant de regrouper des objets sur la base d'un jugement de cohérence afin de faciliter le traitement de l'information en donnant du sens à son environnement (Salès-Wuillemin, 2006). C'est donc un processus très adaptatif en ce sens où il permet à l'être humain de s'adapter aux multiples informations qui lui parviennent de l'extérieur. Tout en étant peu coûteux cognitivement car cette catégorisation devient un mécanisme automatique tant elle est apprise de manière précoce.

La catégorisation a été mise en évidence par Tajfel & Wilkes (1963) au travers d'une étude. Le but de cette dernière était que les participants devaient regrouper des lignes qui n'étaient pas équivalentes, et ce suivant deux conditions expérimentales différentes. La condition avec catégorisation consistait à associer une lettre avec les lignes les plus courtes et la condition sans catégorisation renvoyait à l'aléatoire. Les résultats ont alors montré qu'en situation de catégorisation, on observe une surévaluation et une sous-évaluation des longueurs entre les lignes de différentes natures. Ces phénomènes renvoient à l'effet de contraste où l'individu va amplifier les différences entre les lignes n'appartenant pas à la même catégorie et à l'effet d'assimilation sous-tendu par la sous-évaluation des différences au sein d'une même catégorie. Mc Garty & Turner (1992) ont décidé de s'inspirer de cette étude pour l'appliquer dans le domaine humain afin de savoir si la catégorisation influence les relations intergroupes. Pour ce faire, ils ont présenté dix déclarations politiques variant de l'extrême gauche à l'extrême droite aux participants. Ces derniers étaient divisés en deux groupes et devaient évaluer ces phrases sur un continuum. Le premier groupe était sous condition de catégorisation puisque les déclarations étaient identifiées pour cinq d'entre elles comme étant issues du parti de droite (A) et les cinq autres issues du parti de gauche (B). Pour le deuxième groupe, il n'y avait aucune indication donnée. A l'image des résultats décrits précédemment, ceux obtenus par Mc Garty et Turner ont montré un effet de contraste et un effet d'assimilation puisque les participants ont augmenté les différences entre les deux types de déclarations, mais aussi les ressemblances à l'intérieur des groupes. Ces résultats mettent donc en évidence que la catégorisation dans le domaine perceptif s'applique également dans le domaine social.

La catégorisation sociale possède ainsi de nombreux effets sur les relations intergroupes. On retrouve parmi eux, le biais pro-endogroupe qui se traduit par un biais de favoritisme envers le groupe d'appartenance et un biais d'allo-défavoritisme envers les exo-groupes comme le montre le paradigme des groupes minimaux (PGM) de Tajfel, Flament, Billig & Bundy (1971). C'est-à-dire que dans des situations où la tâche est de donner des points soit à son groupe ou soit au groupe adverse, les individus vont avoir tendance à favoriser leurs groupes (biais de favoritisme). Ils vont alors se considérer comme meilleur que l'autre groupe qui sera jugé moins performant (allo-défavoritisme). De plus, elle permet l'intégration et le développement de l'estime de soi puisque c'est valorisant de donner des points à des gens qui sont censés être comme nous (Salès-Wuillemin, 2006). C'est donc un processus très fonctionnel et adaptatif qui

impacte fortement les comportements, la perception à l'égard des autres et de soi au travers des biais perceptifs (Salès-Wuillemin, 2006).

La catégorisation est un processus majeur de la théorie de l'identité sociale développée par Tajfel et Turner (1986) qui met en avant que tout individu a besoin d'avoir une identité sociale positive en se comparant aux autres afin d'évaluer ses comportements. Ce processus nous permet ainsi de nous identifier à un groupe et de savoir ce qui est correct de faire socialement pour éventuellement établir un ajustement dans le cas contraire. Cependant certaines identités sociales peuvent être insatisfaisantes en cas d'appartenance à un groupe social minoritaire. Dans ce cas, l'individu peut adopter deux types de stratégies. La première est une stratégie individuelle qui consiste à quitter son propre groupe d'appartenance et endosser les représentations de l'exo-groupe. La deuxième est une stratégie collective qui a pour but de renverser les valeurs du groupe et positiver les valeurs de l'endogroupe. Par exemple, les mouvements féministes ou encore le « Black Power » qui peuvent mener à une évolution et un changement de la société grâce aux facteurs de créativité et de mobilité sociale. C'est donc un processus automatique et majeur de la construction de l'identité sociale où les individus vont homogénéiser l'exo-groupe en attribuant des attitudes, des valeurs et des traits de personnalité plus semblables que ceux des membres de l'endogroupe. Ceci s'explique par le besoin de se sentir unique et par le biais d'assimilation qui permet de traiter l'information de manière peu coûteuse, mais avec un manque de connaissances des expériences d'autrui.

Nous avons donc vu que la catégorisation sociale revêt un caractère à la fois automatique et utile dans notre quotidien puisque grâce à elle nous traitons plus facilement notre environnement et nous pouvons nous construire une identité sociale positive. Ceci étant dit, il s'avère que la catégorisation sociale est également à l'origine de nos stéréotypes, de nos préjugés et de nos comportements discriminatoires. En effet, les stéréotypes élaborés lors de la catégorisation vont s'ancrer chez l'individu. Ce dernier va venir généraliser ses croyances soit à son groupe d'appartenance ou soit à l'exo groupe en passant par un traitement d'information peu onéreux. Les stéréotypes vont alors avoir une valeur de connaissances pour les individus, qui vont alors s'y référer pour juger les comportements ou attitudes d'autrui à partir de leur appartenance sociale.

Il est à noter que les stéréotypes ne possèdent pas de dimensions affectives contrairement aux préjugés qui sont « des prédispositions à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne

sur la base de son appartenance à une catégorie de personne » ( Gergen, Gergen & Jutras, 1981 cité par Légal & Delouvé, 2015). Les préjugés sont en effet considérés comme des jugements de valeurs négatifs qui présupposent l'existence de stéréotypes. De plus, ils peuvent entraîner une discrimination définie comme « un comportement négatif et non-justifiable dirigé contre les individus membres d'un exo groupe envers lequel nous entretenons des préjugés » (Dovidio et Gaertner,1986). La discrimination est alors visible lorsqu'un individu rejette un autre en fonction de son appartenance à un groupe différent du sien visible au travers d'éléments comme la couleur de peau, la langue, la religion, etc...

Cependant, il existe aussi un versant positif des préjugés, on parle ainsi de préjugé « favorable » ou « bienveillant ». Cet aspect est également présent dans la discrimination, on parle ainsi de discrimination positive. Selon Whitley et Kite (2013), les individus ont tendance à se focaliser sur les versants négatifs des préjugés et de la discrimination « peut-être parce que les associations positives créent relativement moins de problèmes, l'imagination des scientifiques aussi bien que des profanes est surtout stimulée par le côté obscur du préjugé ».

Les stéréotypes sont des croyances compliquées à modifier comme nous le montre l'effet du cas exceptionnel de Krueger et Rothbarth (1958) qui ont cherché à tester les conséquences des informations contredisant un stéréotype donné. Par exemple, lorsqu'un individu a comme stéréotypes que « tous les Arabes sont agressives sauf mon ami ». L'individu va alors penser que son ami est l'exception qui confirme la règle. A l'inverse, si l'individu rencontre une personne issue d'une population arabophone qui se montre agressif, il vient confirmer son stéréotype. Le stéréotype entraîne donc des attentes qui tendent à être confirmées soit de manière concrète ou soit par un changement de comportements. Ceci correspond à la prophétie auto-réalisatrice puisqu'une boucle comportementale se crée et devient réelle.

Ce phénomène de prophétie auto-réalisatrice se retrouve dans de nombreuses études qui l'ont confirmé dans de nombreux domaines. Parmi elles, on retrouve celle de l'effet Pygmalion de Rosenthal et Jacobson (1968) qui ont décidé de manipuler les attentes chez les enseignants(e)s en mesurant le QI des élèves en début d'année. Les résultats de ces tests de QI étaient transmis aux enseignant(e)s, mais ils ne correspondaient pas réellement à ceux des enfants (20 % des élèves se sont vu attribuer une note surévaluée). Les enseignant(e)s vont alors avoir des attentes fortes au niveau des performances scolaires pour les élèves dits « bons ». À la fin de l'année scolaire, ils vont refaire passer des tests afin d'évaluer leurs performances. Les élèves dont les enseignant(e)s attendaient les meilleurs résultats étaient objectivement plus compétents. Ceci

s'explique par le fait que les enseignant(e)s ont développé une relation privilégiée avec les élèves en leur donnant un rôle plus important et en sous-estimant leurs erreurs au vu de leurs profils. Les élèves se sont donc conformés à ce statut. Ce qui nous montre que lorsque le stéréotype est intégré par l'individu, ce dernier va se comporter de façon à être conforme à ce dernier. Au quotidien, l'effet Pygmalion a de nombreux avantages puisqu'il permet à l'individu d'atteindre ses objectifs en valorisant son estime de soi et ses capacités tout en développant des comportements positifs et bienveillants envers soi et autrui.

*c. La menace du stéréotype.*

On retrouve un autre phénomène en lien avec l'effet Pygmalion où la réputation peut avoir un effet direct sur les performances pouvant entraîner des échecs, ceci correspond à la menace du stéréotype. De nombreuses études cherchent à comprendre ce phénomène en analysant leurs contextes d'apparitions et en identifiant les processus responsables de la chute de performance observés chez les groupes stigmatisés.

Parmi ces études, on retrouve celle de Steele & Aronson (1995) qui ont décidé d'étudier ce phénomène en menant leur expérience sur une population Afro-Américaine cible d'un stéréotype d'infériorité intellectuelle aux États-Unis. Pour réaliser leurs expériences, ils ont recruté des étudiants blancs et noirs Américains dont la tâche était de réaliser des tests de QI verbal correspondant à la version lexicale du Graduate Record Examination (GRE, test standardisé d'entrée à l'université aux États-Unis). Les étudiants étaient divisés en deux groupes : avec menace ou sans menace du stéréotype. Pour la condition sans menace, l'étude était présentée comme une résolution d'exercices lexicaux afin que les chercheurs évaluent les facteurs psychologiques impliqués dans la résolution de ces derniers. Pour le groupe avec la condition de menace du stéréotype, la réalisation des exercices lexicaux était présentée comme une mesure des aptitudes intellectuelles correspondant au jugement des capacités de l'individu et donc à son identité sociale. Les résultats de leurs expériences ont confirmé leur hypothèse qui était que lorsque les individus stigmatisés avaient connaissance que les exercices étaient en lien avec une mesure des capacités intellectuelles (activant ainsi le stéréotype négatif visant leur identité sociale), leurs performances étaient moins bonnes. Concernant les résultats des étudiants blancs en condition de menace, leurs performances n'étaient pas affectées, tout comme celles des étudiants blancs et noirs dans la condition sans menace. Cette expérience a

permis la mise en évidence du phénomène afin de mieux comprendre son implication dans la reproduction d'inégalités sociales.

On retrouve également une autre étude portant sur le genre de Spencer, Steele & Quinn (1999) qui se sont intéressés aux performances des femmes en raison du stéréotype selon lequel elles auraient de moins bons résultats en mathématiques contrairement à leurs homologues masculins. Ils se sont demandé si la présence du stéréotype serait suffisante pour mener les femmes à réduire leurs performances lors de tests. Pour valider cette hypothèse, ils ont recruté des étudiants hommes et femmes reconnus pour leurs compétences mathématiques élevées. Le rôle des participants pour les deux groupes mixtes était de réaliser un test de mathématiques reconnu comme difficile. Le groupe témoin n'avait aucune information supplémentaire contrairement à l'autre groupe où il était dit que le test avait relevé par le passé des différences de performances liées au sexe. Les résultats ont alors montré que lorsque les femmes avaient connaissance d'une différence de performance supposée entre hommes et femmes, leur identité sociale était menacée et obtenaient donc de moins bons résultats que les hommes. Cependant, lorsque le stéréotype n'était pas appliqué les femmes obtenaient le même niveau de réussite que les hommes. Ceci nous montre que les femmes sous la menace du stéréotype vont avoir tendance à être sous pression en éprouvant de l'insécurité et de l'anxiété puisqu'elles vont avoir peur de confirmer le stéréotype, mais aussi d'être vue par les autres comme un individu le validant. Ce phénomène a été démontré dans l'étude de Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner (2005) puisque les femmes éprouvaient des attentes négatives concernant leurs performances en pensant qu'elles allaient échouer à la tâche demandée. En plus d'éprouver un sentiment d'échec, les individus seraient confrontés à des pensées intrusives et émotions négatives en lien avec une mauvaise évaluation de la situation qui occuperaient une grande partie de la mémoire de travail permettant de stocker et manipuler des informations sur un court terme et pour une tâche précise. De plus, la menace du stéréotype provoquerait des réponses physiologiques liées au stress qui vont également avoir un impact sur la mémoire de travail (Schmader, Johns & Forbes, 2008).

Huguet et Régner (2007) ont tenté de savoir si ce phénomène de menace du stéréotype chez les femmes concernant leurs performances était également présent en classe. Pour cela, ils ont fait passer des tests à des élèves de 10 à 12 ans de manière collective par demi classes mixtes ou non afin de comparer leurs résultats. Les élèves devaient réaliser une tâche géométrique



complexe qui était celle de Rey-Osterrieth (Rey, 1941 standardisé par Osterrieth, 1944 cité par Huguet et Régner, 2007) présentée soit comme un test de géométrie (condition où les filles sont négativement stéréotypées), soit comme un jeu de dessin (condition où le stéréotype ne s'applique pas). Les résultats montrent alors que lorsque les élèves étaient mélangés par sexe et pensaient passer un test de géométrie, les filles avaient une performance plus faible que les garçons même si elles possédaient un bon niveau initial de mathématiques. Cependant, lorsque les groupes n'étaient pas mixtes, les consignes n'avaient pas d'influence sur la performance des filles qui obtenaient alors des résultats identiques à ceux des garçons. Au-delà de ces différents travaux, nous pouvons constater que le menace du stéréotype concernant les femmes et les minorités éthiques forment un champ large de recherche. De nombreuses études ont alors été menées sur différentes thématiques comme celle portant sur les femmes et la conduite automobile (Davies, Spencer & Steele, 2005, cité par Chateignier, 2011). Ceci s'explique par la complexité du phénomène qui a permis aux chercheurs d'établir une réflexion sur l'apparition de la menace du stéréotype.

En effet, pour que la menace du stéréotype soit présente, elle nécessite des conditions d'apparitions qui furent synthétisées par Steele, Spencer & Aronson (2002). La première est que l'individu doit avoir conscience qu'un stéréotype est rattaché à son groupe lorsqu'il réalise une tâche donnée. En effet, si l'individu n'a pas conscience du stéréotype, il n'y aura aucun impact sur la performance (Chateignier, 2011). De plus, le test doit être pertinent et jugé comme difficile par l'individu afin de permettre l'activation du stéréotype, tout en se sentant impliqué dans la réalisation de la tâche. L'individu va alors s'identifier au domaine stéréotypé c'est-à-dire qu'il va évaluer la tâche comme importante pour son développement professionnel ou social. Désert, Croizet, et Leyens (2002) ont montré que lorsque l'individu va identifier la tâche comme élément essentiel à son développement personnel, ceci va avoir un impact sur l'estime de soi qui va entraîner une chute des performances. Pour finir, l'étude doit également rendre applicable le stéréotype lors de la présentation des différentes tâches pour que les individus stéréotypés réussissent moins bien la tâche demandée contrairement aux individus non stéréotypés. Pour résumer, la menace du stéréotype doit mettre en avant quatre préalables qui sont la connaissance du stéréotype, la difficulté de la tâche, l'identification au domaine stéréotypé et pour finir une situation évaluative permettant de rendre applicable le stéréotype.

Comme nous l'avons vu précédemment différentes études ont porté sur la menace du stéréotype concernant de nombreux groupes sociaux tels que le genre ou les minorités ethniques et les stéréotypes auxquels ils sont confrontés. Dans la continuité des études portant sur les stéréotypes, on peut constater que certaines s'intéressent à d'autres groupes sociaux. Parmi elles, on note celle portant sur les personnes âgées et les capacités mnésiques qui réussiraient moins bien les tâches de mémorisation en raison des stéréotypes négatifs véhiculés à leur égard (Levy, 1996, cité par Chateignier, 2011). On retrouve également des recherches étudiant les chômeurs et leurs intentions comportementales en lien avec les activités culturelles (Bourguignon, Desmette, Yzerbyt & Herman, 2007, cité par Chateignier, 2011) mais aussi des études portant sur les maladies mentales qui tendraient à diminuer les performances lorsque l'individu aurait un souvenir d'une maladie antérieure (Quinn, Khang & Crocker, 2004). Malgré de nombreuses recherches portant sur les différents groupes sociaux, peu d'études se sont concentrées sur le handicap (Desombre, 2009). Pourtant, on peut supposer que l'existence des stéréotypes négatifs touchant cette population peut engendrer une chute des performances au même titre que pour les autres groupes sociaux négativement stéréotypés cités plus haut (Steele, 1997 cité par Desombre, 2009). De même, on peut constater que les études développant ce champ de recherches se sont intéressées au regard des individus face aux handicaps en évoquant les stéréotypes et leurs conséquences, mais peu ont mesuré les performances des personnes atteintes de handicap dans des situations de menace du stéréotype (Anegmar, Desombre, Delelis & Durand-Delvigne, 2015 ; Desombre, 2009 ; Lacaille, 2010; Louvet & Rohmer, 2011). Notamment, chez les jeunes enfants porteurs de handicap afin de savoir si la menace du stéréotype est présente et joue un rôle dans leurs performances scolaires. Pourtant dans un contexte de politique éducative où l'inclusion scolaire est de plus en plus présente et renforcée, il paraît plus que légitime de s'interroger sur les mécanismes en jeu dans ces contextes d'inclusion et leurs conséquences sur les élèves concernés.

## 2. Le handicap

### *a. Histoire du handicap.*

L'histoire du handicap remonte à l'époque de la Grèce antique où l'infirmité était perçue comme un maléfice. Les enfants atteints de handicap physique étaient alors exclus de la cité et remis aux Dieux qui décidaient de leur sort. Pendant une longue période, le handicap a donc été perçu comme une impureté ou un maléfice donné par les Dieux et cette idée fut présente

jusqu'à la période médiévale. En effet, à cette période, la forte influence de la chrétienté et ses principes d'entraide envers autrui vont mener à la création des « Hôtels Dieu » et les termes évoqués pour désigner le handicap sont alors ceux de la maladie mentale et de l'incurabilité. Cependant, la peur de l'épidémie va inciter à l'exclusion des personnes handicapées qui vont alors être enfermées dans des établissements spécialisés comme celui de la Salpêtrière (Chabrol, Halber, Milh & Mancini, 2009).

C'est à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle que l'on va observer un changement dans les mentalités concernant le handicap grâce au siècle des Lumières qui promeut à la fois l'instruction et la liberté. Les philosophes de l'époque comme Rousseau et Diderot vont alors s'intéresser aux handicaps en mettant en place différents éléments afin de favoriser l'efficacité et l'autonomie des personnes atteintes de troubles. Parmi ces derniers, on constate la mise en place d'institutions spécifiques comme la création de la langue des signes par l'abbé de l'Épée grâce à l'instruction de deux jumelles sourdes qui communiquaient entre elles par signes. On retrouve également l'apprentissage des aveugles par Valentin Huy grâce au braille et l'intérêt porté par Denis Diderot à ce handicap puisque de nombreuses opérations chirurgicales permettaient aux individus de retrouver la vue. Quelques années plus tard, Philippe Pinel va être un acteur majeur dans l'étude et la prise en charge des maladies mentales comme nous le montrent sa grande influence dans le domaine de la psychiatrie et ses travaux sur la nosographie de l'idiot. Ces études vont permettre à Esquirol en 1818 de rédiger les premières nosographies des maladies mentales.

Au XX<sup>e</sup> siècle, on retrouve une évolution notamment avec le docteur Itard qui tente d'éduquer un enfant prénommé « Victor de l'Aveyron », en lui apprenant les rudiments du langage grâce à une approche sensorielle afin de l'intégrer à la vie sociale. De plus, avec le contexte d'après-guerre, on cherche à réparer les dommages de cette dernière en améliorant la qualité de vie des personnes, et cela en prenant en compte les capacités individuelles. Cet élément d'amélioration est également visible dans le domaine de la psychologie du travail qui commence à se développer en cherchant à améliorer les conditions de travail des ouvriers avec comme idée principale qu'il faut le rendre moins accidentogène et moins pénible.

Ces différents éléments ont permis à la société d'évoluer en s'adaptant aux besoins des individus.

Afin d'améliorer la qualité de vie des individus, de nombreux chercheurs ont mis en place des solutions pour répondre à la demande de la société. Parmi ces dernières, on trouve la mise en place d'une éducation spécialisée marquée par la création de tests. Par exemple, l'échelle verbale de Binet et Simon créée en 1904 qui permet la classification des élèves selon leur « degré d'intelligence ». L'éducation spécialisée connaît également un autre tournant en 1909 au travers des classes de perfectionnement qui voient le jour. En effet, l'institution a connu de nombreuses évolutions depuis le 19<sup>e</sup> siècle puisque le développement de l'alphabétisation va mener à établir une institution scolaire où les élèves sont classés selon l'âge et le parcours de formation vers des groupes adaptés à leurs besoins. À cette époque, de nombreuses lois sont établies afin de favoriser l'enseignement comme la loi Guizot (1833) sur l'enseignement primaire qui indique que toute commune ou groupe de communes « doit entretenir au moins une école primaire élémentaire ». L'école devient alors une affaire d'État qui va s'assurer de contrôler cette dernière afin de former la jeune République sans vraiment être adaptée aux élèves porteurs de handicap. De plus, lors de la III<sup>ème</sup> république, Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique met en place de nombreuses lois permettant une évolution du système éducatif puisqu'il veut promouvoir l'homme par l'instruction. Les grands principes scolaires définis par la révolution française sont alors adoptés ayant pour mission principale de former des républicains. De plus, l'État obtient des droits sur l'éducation afin de créer un facteur d'unité nationale et l'instruction devient donc indépendante de l'Eglise. Les lois de Jules Ferry sécularisent l'enseignement public en exigeant un personnel d'état entièrement laïc (loi du 30 Octobre 1886) et règlent l'organisation pédagogique des écoles et leur plan d'étude (décret de 1887). Elles permettent également la gratuité de l'école (loi Ferry du 16 juin 1881) qui garantit ce droit dans l'enseignement primaire et l'instruction devient obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans (loi Jules Ferry du 28 Mars 1882). La réforme sur l'école obligatoire permettait donc d'instruire tous les élèves issus de différents milieux. Cependant, les écoles accueillaient aussi des enfants atteints de troubles qui étaient dans l'incapacité de suivre la norme scolaire de l'époque.

Pour lutter contre ce problème, les médecins, les psychologues et les responsables de l'instruction publique ont coopéré afin d'entreprendre une démarche pour aider ces élèves (Dorison, 2006). Ce qui a mené à la création des classes de perfectionnement permettant l'accueil au sein de l'école, des enfants porteurs de troubles. Ces classes étaient destinées aux enfants dits « arriérés » et sont alors annexées aux écoles élémentaires publiques. Les

enseignant(e)s responsables de ces classes doivent être titulaires du diplôme CAEA (certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés). Il est délivré lorsque l'enseignant(e) a réalisé une année de stage qui a pour « objectif d'étudier sur place les moyens qui réussissent le mieux à fixer l'attention des arriérés et à solliciter leur intelligence » (Décret du 14 Août 1909, article 1). Grâce aux classes de perfectionnement en 1909, les individus prennent donc conscience du handicap, mais on passe de l'exclusion à la ségrégation.

*b. De l'exclusion à l'inclusion.*

Entre 1950 et 1970, l'idée que certains enfants ne peuvent pas suivre les normes scolaires commencent à s'ancrer dans la société. L'école doit donc s'adapter aux besoins de ces enfants en mettant en œuvre une pédagogie pour compenser les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. À la fin des années 60, on parle d'AIS (Adaptations et Intégration Scolaire) qui sont des politiques regroupant deux dispositifs : le premier a pour objectif l'éducation spécialisée pour les enfants atteints de handicaps ou possédant des difficultés durables, le deuxième quant à lui a pour visée l'adaptation et la prévention des élèves ayant des difficultés temporaires.

Ces politiques ont permis la création des externats médico-pédagogiques (EMP) qui vont accueillir des enfants ayant des handicaps auditifs, visuels et mentaux. Ces établissements sont gérés par le Ministère de la Santé et financés par la Sécurité Sociale. Les enfants étaient donc pris en charge par une équipe pluridisciplinaire regroupant les secteurs médicaux, paramédicaux, sociaux et éducatifs. Ces EMP étaient indépendants de l'Éducation Nationale, mais des conventions pouvaient être établies avec eux. Ces dernières permettaient des interventions d'un(e) enseignant(e) spécialisé(e) diplômé(e) du CAEI (certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés) puisque la visée éducative au sein de ces établissements était gérée par un(e) éducateur(e) spécialisé(e). Un autre dispositif est également mis en place en 1967 dans les collèges afin de permettre aux enfants issus des classes de perfectionnement de prolonger leur scolarité, ce sont les SES (Sections d'Éducatifs Spécialisés).

Au début des années 70, on retrouve également la création des précurseurs des RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés) qui sont les GAPP (Groupes d'Aides Psycho-Pédagogiques). Ce sont des équipes constituées d'un psychologue et d'un ou plusieurs

rééducateurs qui ont pour objectif de simplifier l'adaptation des élèves dans leur groupe scolaire.

Ce n'est seulement qu'à partir de 1975 que l'on va parler d'intégration, les personnes handicapées doivent s'adapter à la norme pour cohabiter avec cette dernière. La loi d'orientation de 1975 affirme ce principe d'intégration à la société avec l'article 4 : « Les enfants et adolescents sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux ». L'enfant va donc être observé afin qu'une aide spécifique lui soit attribuée en prenant en compte son âge et ses besoins. De nombreux dispositifs sont alors mis en place à partir de 1982 permettant la favorisation des projets d'intégration dans les différentes classes comme nous le montre les SES qui deviennent les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée). Ces dernières permettaient l'accueil des jeunes âgés entre 18 et 19 ans dans le but de les guider dans leurs projets d'insertion professionnelle.

En 1990, on retrouve la création du RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté) qui permettent de prévenir et d'apporter une remédiation aux difficultés persistantes des élèves en dépit des aides de l'enseignant(e). De plus, on voit apparaître les CLIS (appelées classe d'intégration scolaire qui deviendront par la suite les Classes Inclusions Scolaires) à l'aide de la circulaire du 17 mai 1995 et celle du 21 Février 2001 qui permettent dans un premier temps l'accueil des adolescents ayant un handicap mental et ne pouvant suivre le rythme scolaire des classes dites « ordinaires ». En 2001, elles vont par la suite évoluer en accueillant des élèves atteints de troubles importants de la fonction cognitive et ayant des déficiences sensorielles ou motrices (Lacaille, 2009).

En 2005, on passe d'un système d'intégration à un système d'inclusion où la norme va s'adapter au handicap grâce à la loi du 11 Février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Cette loi permet d'établir pour la première fois une définition du handicap : « Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un poly handicap ou d'un trouble de santé

invalidant. » (Calin, 2005). La définition de l'article 2 de la loi du 11 Février 2005 met en avant que le handicap est une interaction entre les caractéristiques individuelles et environnementales et que c'est en agissant sur l'environnement qu'on va permettre l'inclusion. Ces dispositifs vont donc être appliqués dans les milieux scolaires en prenant en compte la dimension sociale du handicap à l'aide de deux principes qui sont l'accessibilité et la compensation. L'accessibilité permet une meilleure prise en charge de l'élève avec une adaptation pédagogique, une mise aux normes des bâtiments permettant un accès aux locaux et matériaux. L'élève a également la possibilité de s'inscrire dans une école de secteur, c'est-à-dire la plus proche de son domicile, qui est alors son établissement de référence. En cas de besoins particuliers, l'élève peut être également accueilli dans les établissements spécialisés.

La prise en charge de l'élève se fait également par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui « sous la responsabilité du président du Conseil Général, [...] offre un guichet unique pour améliorer l'accueil, l'information et l'aide apportés aux élèves handicapés et à leur famille ». Elle coopère avec la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) qui prend les décisions d'orientation au travers de l'équipe pluridisciplinaire dépendant de la MDPH. Cette dernière va permettre d'orienter les élèves soit dans les écoles ou soit dans les établissements spécialisés en proposant aux familles un projet individuel de scolarisation. Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) concerne les élèves reconnus comme handicapés selon la MDPH et organise la scolarité de l'enfant en précisant les aménagements et les adaptations à réaliser. De plus, il détermine l'orientation de l'élève, mais également l'aide humaine et le matériel pédagogique nécessaires comme les accompagnements thérapeutiques ou rééducatifs.

Pour bénéficier du PPS, les parents, à l'aide de l'enseignant(e) référent(e), doivent faire la demande auprès de la MDPH. Une fois la procédure lancée, l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation et la CDAPH rédigent le projet qui va par la suite être appliqué au sein du milieu scolaire. A l'école maternelle, l'élève peut bénéficier du PPS avec les mesures d'accompagnement décidé par la CDAPH, c'est à l'école élémentaire que l'on retrouve deux possibilités de scolarisation pour l'élève. En effet, chaque projet d'école doit prendre en compte les PPS et rédiger un volet spécifique sur les élèves à besoins particuliers. L'élève peut alors procéder à une scolarisation individuelle qui consiste à inscrire ce dernier dans une classe ordinaire à temps plein ou partiel et aménagé selon son PPS. Cet aménagement peut se faire à

l'aide des AESH (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) qui sont des agents contractuels de l'État ayant pour mission de favoriser l'autonomie des élèves en les accompagnant dans leur milieu scolaire. En complément de l'AESH, on peut retrouver les services d'éducation spéciale et de soins à domiciles (SESSAD). Lorsque la scolarisation individuelle n'est pas adaptée à l'élève, il est rattaché à une scolarisation collective établie dans les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) qui permet de mettre en place un enseignement spécialisé destiné à un groupe d'élèves ayant les mêmes troubles.

On retrouve ainsi plusieurs sortes d'ULIS qui sont : les TFC (Troubles des Fonctions Cognitives ou Mentales) dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole, les TED (Troubles Envahissants du Développement) dont l'autisme, les TFM (Troubles des Fonctions Motrices) dont les troubles dyspraxiques, les TFA (Troubles de la Fonction Auditive), les TFV (Troubles de la Fonction Visuelle), les TMA (Troubles Multiples Associés) dont pluri-handicaps ou maladie invalidante et pour finir les TSLA (Troubles Spécifiques du Langage et des Apprentissages).

Afin de lui « offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique équilibrée » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, s.d), l'enfant peut être inscrit dans un établissement spécialisé à temps plein ou à temps partiel qui vise à lui offrir une prise en charge scolaire et thérapeutique.

Parmi eux, on distingue : les ITEP (Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique) qui accueillent des enfants, des adolescents et des jeunes adultes avec des troubles du comportement, les IME (Institut Médico-Éducatif) accueillent des enfants atteints de déficience intellectuelle, les IES (Institut pour l'Éducation Sensorielle) pour les enfants sourds et malentendants et les IEM (Institut pour l'Éducation Motrice) qui permet une rééducation motrice pour les enfants atteints de déficience motrice et intellectuelle.

Lors de sa scolarisation, l'élève en situation de handicap est accompagné par un(e) enseignant(e) spécialisé(e) qui entre 2004 et 2017 devaient être titulaire du CAPA-SH (Certificat d'Aptitudes Professionnelles pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.) Le décret n°169 du 10 Février 2017 met en place le CAPPEI (Certificat d'Aptitudes Professionnelles aux Pratiques de l'Éducation



Inclusive) afin de favoriser l'inclusion totale des élèves. Il concerne les enseignant(e)s du premier et second degré de l'enseignement public titulaires ou contractuels employés par contrat à durée indéterminée.

On retrouve la présence de ces principes dans la loi du 8 Juillet 2013 qui a pour objectif de mettre en place une école inclusive pour tous les élèves sans aucune distinction, mais aussi avec la circulaire du 8 Août 2016 relative aux parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Elle permet donc de réduire la discrimination en incluant les élèves dans les milieux scolaires en tenant compte de son profil afin de garantir l'égalité des chances.

### *3. Discrimination et stéréotype*

Comme nous l'avons dit précédemment les groupes stigmatisés ont tendance à être exclus de la société au vu des nombreux stéréotypes et préjugés auxquels ils sont confrontés. Cette mise à l'écart de l'individu au travers de différents processus cognitifs a été étudiée dans de nombreuses recherches. Ceci renvoie à un champ important de la psychologie sociale liée au thème des conduites discriminatoires comme le montrent les études portant sur les stéréotypes envers les femmes ou encore envers les minorités ethniques (Désert, Croizet, & Leyens, 2002 ; Steele & Aronson, 1995). Nous avons également vu que les problématiques liées aux handicaps ont été beaucoup évoquées ces dernières années et de nombreuses démarches politiques ont été mises en place afin de lutter contre la discrimination présente dans le milieu professionnel et scolaire.

Au niveau professionnel, différentes lois sont utilisées comme outils juridiques afin de favoriser l'égalité comme :

- La loi 2001-1066 du 16 Novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations : « Tout salarié, tout candidat à un emploi, un stage ou une période de formation en entreprise est protégé par la loi contre les discriminations à l'embauche et au travail » (code du travail, art. L.1132-1)
- La loi du 23 Mars 2006 qui permet « égalité salariale » femmes/hommes en 5 ans.

- La loi n°2008-496 du 27 Mai 2008 de lutte contre les discriminations (modifiée par la loi n°2016-1547 du 18 Novembre 2016) avec l'article 3 : « Aucune personne ayant témoigné de bonne foi d'un agissement discriminatoire ou l'ayant relaté ne peut être traitée défavorablement de ce fait. Aucune décision défavorable à une personne ne peut être fondée sur sa soumission ou son refus de se soumettre à une discrimination prohibée par l'article 2 ».

Au niveau scolaire, le système éducatif s'organise principalement autour de l'Éducation Nationale qui fut mise en place par la République française. Elle repose sur différents textes fondateurs comme la Constitution de la République française, Constitution du 4 Octobre 1958 et le Préambule de la Constitution du 27 Octobre 1946. Ces textes mettent en avant les principes et les valeurs de la République qui s'appliquent au sein de l'éducation. Selon l'item n°13 du Préambule de la Constitution du 27 Octobre 1946 : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État ». L'école doit donc transmettre les différents savoirs et connaissances de manière objective et rationnelle, mais aussi garantir un traitement équitable en réduisant les inégalités dues à l'origine sociale afin de permettre un droit à l'éducation. En effet, le référentiel des compétences de l'enseignant(e) met en avant ces principes avec le premier item « Faire partager les valeurs de la République ». L'enseignant(e) doit partager et transmettre les valeurs de la République qui sont la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations, mais aussi le concept de démocratie. Il doit aussi « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. ». Le rôle de l'enseignant(e) est donc de former un citoyen éclairé et moralement éduqué en guidant l'élève pour qu'il entre en réflexion et agisse en tant que futur citoyen, et ce dès l'école. Ces éléments sont au cœur des programmes d'enseignement moral et civique (EMC), comme nous le montre l'enseignement de l'égalité filles-garçons qui a pour but de réduire les stéréotypes et la différence liée au genre. De plus, le référentiel des compétences stipule que l'enseignant(e) doit « Prendre en compte la diversité des élèves » en tenant compte de la subjectivité des élèves et en identifiant tous les profils qu'il peut rencontrer au sein de sa classe comme les élèves à besoins particuliers (présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant, allophone arrivant, en difficulté scolaire grave et durable, en rupture de scolarité, issu des gens du voyage, malade ou accidenté et pour finir intellectuellement précoce).

Il est donc important pour l'enseignant(e) d'intégrer cette diversité dans ses apprentissages en adaptant son enseignement lors des différentes séances menées. Cela touche également à la différenciation, objectifs majeurs de l'enseignement qui permet à chaque élève d'évoluer à son rythme.

Tous ces dispositifs mis en place peuvent amener à émettre l'hypothèse que les individus atteints de handicaps sont aujourd'hui plus intégrés à la société. Cependant, les recherches montrent qu'ils sont toujours confrontés à une exclusion sociale dans les milieux scolaires et professionnels. En effet, Louvet et Rohmer (2010) ont démontré dans leurs études que lorsqu'un individu est présenté comme porteur d'un handicap physique dans le monde du travail, il aurait tendance à recevoir des attitudes négatives à son égard. Cependant, la nature de la déficience tend à changer le regard des individus sur le handicap selon Stone et Colella (1996) (cité par Louvet & Rohmer, 2011). Par exemple, une personne atteinte d'un handicap physique sera évaluée plus positivement qu'une personne atteinte d'un handicap mental. De nombreuses études se sont intéressées à ce phénomène comme celle de Louvet et Rohmer (2011) qui ont cherché à analyser le jugement social selon le modèle de la bi-dimensionnalité des jugements sociaux qui permet d'évaluer les individus sur deux dimensions (Dubois & Beauvois, 2008 ; Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002).

Elles ont démontré que les personnes atteintes de handicaps font l'objet d'une évaluation mixte (négative sur le plan des compétences et positives concernant l'agréabilité) selon la nature de la déficience. Pour ce faire, elles ont réalisé leur enquête expérimentale auprès de 233 étudiants volontaires issus du campus universitaire de Strasbourg qui devaient répondre à un questionnaire en imaginant ce que les individus pensaient du handicap. Plus précisément, chaque participant devait juger soit une des sept sous-catégories du handicap (handicapés moteurs, gens en fauteuil roulant, sourds, aveugle, handicapés mentaux, autistes et trisomiques) ou soit deux catégories de personnes (avec un handicap ou sans handicap). Les résultats ont montré que les personnes handicapées sont jugées plus agréables et courageuses mais moins compétentes que les personnes sans handicap. Concernant la nature de la déficience, on constate que les personnes avec un handicap physique sont perçues comme plus compétentes et courageuses que les individus atteints d'un handicap mental. Or, le fait que les personnes handicapées sont jugées moins compétentes a un impact sur l'orientation professionnelle de ces dernières. En effet, il a été démontré que la poursuite d'études supérieures en doctorat ou dans des filières prestigieuses étaient moins présentes chez les étudiants atteints de handicaps. Ceci

peut s'expliquer par les stéréotypes des enseignant(e)s qui tendent à influencer les étudiants dans leurs choix professionnels (Agars, 2004 ; Bowen, Swim, & Jacobs, 2000 ; Elhoweris, 2008 cité par Anegmar, Desombre, Delelis & Durand-Delvigne, 2015). Au-delà des stéréotypes des enseignant(e)s, Anegmar et collaborateurs (2015) ont démontré que les stéréotypes avaient un impact sur le choix des études supérieures des personnes handicapées qui représentent moins de 15% de l'effectif des étudiants.

Ils ont ainsi essayé d'identifier les dimensions favorisant les stéréotypes à l'encontre des étudiants en situation de handicap moteur ou sensoriel, et plus particulièrement les étudiants sourds ou en fauteuil roulant. Ils ont décidé d'étudier ces populations en se référant au recensement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012) qui a démontré que les personnes atteintes de handicaps sensoriels sont moins présentes dans les études supérieures que celles atteintes d'un handicap moteur. Pour ce faire, les auteurs ont établi une échelle d'adjectifs regroupant soit « une désirabilité sociale faible ou forte et une utilité sociale neutre », soit « des adjectifs caractéristiques d'une utilité sociale faible ou forte et d'une désirabilité sociale neutre ». L'étude a été réalisée auprès d'étudiants âgés de 18 à 26 ans issus du Nord de la France. Ces derniers avaient pour tâche d'établir une description qu'un étudiant ferait d'un autre afin de pallier la désirabilité sociale selon trois modalités aléatoires : « d'un(e) étudiant(e) en fauteuil roulant », « d'un(e) étudiant(e) sourd(e) » ou « d'un(e) étudiant(e) ». Cette description devait être produite à l'aide d'une échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » regroupant 20 adjectifs sélectionnés par les chercheurs.

Les résultats ont montré que les étudiants en situation de handicap, qu'importe la nature de la déficience, étaient décrits avec un degré de détermination plus important que les étudiants sans handicap, ce qui vient confirmer l'étude de Louvet et Rohmer (2011). Concernant la nature de la déficience, les résultats n'ont montré aucune distinction entre les personnes ayant un handicap moteur ou sensoriel. Selon Anegmar et collaborateurs (2015), ceci peut s'expliquer par le prototype correspondant aux « images mentales d'un objet ou d'une personne » que les individus vont établir sur le handicap. Au travers de leurs recherches, ils ont démontré que les individus ont des images mentales plus importantes lorsque le handicap est visible (ex : fauteuil roulant) mais également quand il nécessite une dépendance à une autre personne. Ces résultats ont permis également d'établir un lien entre la présence de stéréotypes et la présence des personnes handicapées dans le milieu supérieur. En effet, les étudiants handicapés devraient

être plus déterminés pour réussir au vu des nombreux obstacles psychosociaux auxquels ils sont confrontés et de leurs nombres restreints dans les études supérieures.

De plus, on peut constater que les attitudes à l'égard des adultes handicapés selon la nature de la déficience est également présente chez les élèves handicapés qui vont recevoir des attitudes plus négatives à leurs égards en cas de handicap mental que physique (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996 ; McDougall, DeWit, King, Miller & Killip, 2004 cité par Desombre, Brasselet, Anegmar & Durand-Delvigne, 2017). La recherche s'est alors intéressée au dispositif ULIS afin de connaître l'impact de l'intégration et des stéréotypes chez les élèves porteurs de handicap dans le milieu scolaire. On retrouve ainsi l'étude de Desombre (2009) qui tend à montrer que la scolarisation des élèves porteurs de handicap dans une classe spécialisée peut avoir tendance à accentuer la discrimination et les stéréotypes entraînant une diminution des performances scolaires. Cette baisse de performance est également présente chez les élèves en situation de handicap inscrits en scolarisation individuelle dans les classes ordinaires et peut être accompagnée d'une faible estime de soi. En effet, l'élève au sein de sa scolarité en classe ULIS peut éprouver différents sentiments négatifs au vu des stéréotypes auxquels il est confronté dès son plus jeune âge. On retrouve parmi eux, un sentiment de honte liée à leur scolarisation puisque le fait d'être dans une classe à l'écart des autres développe chez eux un sentiment d'infériorité au niveau de leurs capacités (Lacaille, 2010). Ce dernier peut également être renforcé par le regard ou le comportement négatif des autres envers eux qui va avoir un impact sur leur estime d'eux-mêmes (Lacaille, 2010). Ceci peut également mener à un découragement lors de l'inclusion puisque les élèves se rendent compte de leurs difficultés. Paradoxalement, un soulagement peut être évoqué par les élèves en ULIS qui s'explique par l'appartenance au groupe ayant une même caractéristique : le handicap. L'élève peut alors faire abstraction des stéréotypes ou préjugés le concernant, mais peut aussi réagir à ces derniers en s'appuyant sur son groupe d'appartenance (Lacaille, 2010). Il peut aussi faire appel à d'autres procédés pour briser les stéréotypes du handicap à son égard, l'élève va alors tenter de détacher son image et son appartenance de l'ULIS en côtoyant des élèves qui ne sont pas au courant de sa situation ou en évitant de côtoyer les lieux et élèves appartenant à cette unité. Il peut aussi s'appuyer sur le mensonge en prétendant être inscrit dans une classe ordinaire ou en ne donnant pas trop de détails sur sa scolarité (Lacaille, 2010). Au niveau individuel, l'élève peut adopter un comportement de rejet du terme « handicap » en voyant ce terme comme péjoratif et en assimilant que le handicap n'a aucun lien avec les difficultés scolaires (Lacaille, 2010). Grâce

à toutes ces recherches menées sur les conduites discriminatoires, nous pouvons remarquer que les élèves en situation de handicap font face à de nombreux stéréotypes qui engendrent de fortes conséquences sur leur développement personnel.

En se basant sur les travaux antérieurs et notamment ceux de Desombre (2009), nous pouvons nous demander si les lois sur l'inclusion scolaire notamment celle du 8 Juillet 2013 qui a pour objectif de mettre en place une école inclusive pour tous les élèves sans aucune distinction et la circulaire du 8 Août 2016 relative aux parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ont permis une évolution de l'inclusion. Plus précisément, on peut se demander si les résultats de Desombre (2009) sont toujours d'actualité en 2020 au vu des nombreuses lois favorisant l'inclusion scolaire. J'ai ainsi décidé de mener mon mémoire sur les performances scolaires chez les élèves porteurs de handicap en situation d'inclusion afin de savoir si les stéréotypes négatifs à leur égard ont toujours un impact sur leur réussite scolaire. A l'instar de Desombre (2009), nous avons choisi de nous concentrer sur une sous-catégorie du handicap : les enfants sourds. Ce choix peut être justifié au moyen de l'étude de Aneymar et al. (2015) dans laquelle les chercheurs ont décidé d'étudier cette population en se référant au recensement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012) démontrant que les personnes atteintes de handicaps sensoriels sont moins présentes dans les études supérieures que celles atteintes d'un handicap moteur. Il est donc intéressant de savoir si ce phénomène s'explique dès le plus jeune âge par le biais de la menace du stéréotype et notamment sur une population peu étudiée dans la littérature contrairement au handicap moteur.

En nous appuyant sur les résultats des travaux antérieurs, nous pouvons donc émettre plusieurs hypothèses générales. La première serait que la menace du stéréotype aurait un effet sur les performances des élèves présentant un handicap sensoriel. Afin de constater que la menace du stéréotype est bien à l'origine de la chute des performances, il est essentiel de vérifier ses conditions d'apparitions comme l'a mis en évidence le modèle de Steele, Spencer et Aronson en 2002 ou encore celui de Schmader, Johns et Forbes développé en 2008. Ceci nous amène donc à développer une procédure vérifiant ces conditions au travers de trois axes mesurant « les pensées intrusives et émotions négatives », « les comportements non verbaux liés au stress » et « l'identification au groupe » afin de justifier de la présence de la menace du stéréotype qui n'est pas seulement liée à une baisse de performances.

Notre deuxième hypothèse générale serait donc que la menace du stéréotype aurait un effet sur les pensées intrusives et émotions négatives des élèves atteints de surdité ainsi que sur leur communication non verbale.

Enfin, notre troisième et dernière hypothèse serait que l'identification au groupe aurait un effet sur la menace du stéréotype et donc sur les performances.

Plus précisément, nos hypothèses opérationnelles sont les suivantes : (H1) les élèves atteints de surdité auront un nombre de réponses correctes plus important en condition « sans menace du stéréotype » qu'en condition « avec menace du stéréotype ». Nous pouvons également supposer que (H2) les pensées intrusives, les comportements verbaux et émotions négatives des élèves atteints de surdité seront plus importantes dans la condition « avec menace du stéréotype » que dans la condition « sans menace du stéréotype ».

Concernant l'identification au groupe, on peut supposer que (H3) les élèves ayant une forte identification au groupe stigmatisé auront une moins bonne performance en condition « avec menace du stéréotype » qu'en condition « sans menace du stéréotype ».

## **Méthode**

### 1.  cole d'accueil.

Les données qui devaient être recueillies pour ce travail d'initiation à la recherche, devaient l'être dans une  cole située dans une agglomération de taille moyenne dont les élèves regroupaient principalement les enfants issues de ce quartier. La population issue de cette zone est une des plus pauvres de la ville, l' cole accueille donc des familles issues de milieux sociaux dit défavorisés. De plus, elle est class e comme REP (Réseau d' ducation Prioritaire) puisqu'elle se situe dans un quartier isolé connaissant de nombreuses difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire (ex : beaucoup d'élèves allophones). Pour promouvoir l'égalité des chances, l'établissement a donc mis en place de nombreux outils qui sont présents dans les axes du projet d' cole notamment avec l'item intitulé « répondre à la difficulté scolaire et aux besoins particuliers ».

En effet, l' cole cherche à améliorer le suivi des élèves à besoins particuliers en se concentrant sur les points suivants qui sont de détecter les élèves ayant des difficultés, de renforcer les fiches de suivis-et le RASED et d'apporter des aides et des différenciations. Au niveau de l'inclusion, l' cole travaille sur l'évolution des réussites scolaires et la mise en place du PIAL (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisé) mais également sur un autre axe qui est l'acceptation

des différences. Au travers de nombreux projets communs comme le projet éco-école portant sur la notion d'écologie, tout en touchant à d'autres domaines comme le parcours du citoyen et de l'éducation à la santé, le climat scolaire et l'inclusion. Ce label a de nombreux buts qui tournent autour de différents thèmes qui sont l'alimentation, la biodiversité, les déchets, la solidarité, la santé, l'énergie et l'eau. Les élèves sont donc au cœur de ce projet en mettant en place diverses actions comme la mise en place de structure pour accueillir les insectes (ex : rampe à escargots), mais aussi l'élaboration de potagers et de composts afin de réduire les déchets. Cette participation au projet est notamment marquée par l'élection des éco-délégués qui vont contribuer aux comités de pilotage afin d'améliorer la biodiversité et lutter contre le gaspillage.

Concernant l'organisation de l'école, elle est composée de treize classes dont une classe ULIS-TFA pour les enfants ayant des troubles de la fonction auditive. Cette classe permet la scolarisation collective des élèves en situation de handicap en mettant en place des aménagements et des adaptations pédagogiques mises en œuvre par l'équipe éducative afin de favoriser l'inclusion lors de regroupement dans les autres classes.

## 2. Population

Dans un premier temps, j'ai pris contact avec l'enseignante qui dirige l'ULIS TFA dans le but de concevoir le profil de la classe et de lui expliquer la procédure que je souhaitais mettre en œuvre pour tester mes hypothèses.

La classe se compose de huit élèves dont sept garçons et une fille âgés de 6 à 11 ans aux profils variés. Au cours de ce rendez-vous, l'enseignante m'a expliqué les relations entre les élèves. La plupart d'entre eux, sauf un, se réfèrent au groupe ULIS et ne se mélangent pas aux élèves du groupe classe dit « ordinaires ». De plus, l'enseignante m'a informée que les relations entre les élèves de la classe ULIS-TFA sont assez conflictuelles. Selon elle, ceci s'explique par le fait que les élèves se connaissent très bien puisqu'ils se suivent depuis la petite section, ils auraient donc moins de patience et s'agaceraient plus facilement à la vue de leurs caractères très différents. Concernant son enseignement, Mme A. se focalise énormément sur le français au vu des nombreuses difficultés langagières que rencontrent ses élèves. L'inclusion, quant à elle, se réalise pour les mathématiques et concerne cinq élèves qui sont répartis par binôme dans



les différentes classes afin qu'ils s'intègrent et se mélangent aux autres. Le choix de la discipline pour tester les différentes hypothèses portera donc sur les mathématiques vu que cette matière permet l'inclusion des élèves dans les classes.

L'enseignante m'a décrit les profils de ces cinq élèves que je vais retranscrire ici. Pour des raisons de respect de l'anonymat, j'ai décidé de nommer les élèves par leurs initiales.

Zo est une élève malentendante appareillée, de CM1 qui vient d'arriver cette année, elle est implantée et possède le micro-HF : micro porté par l'enseignante qui est relié directement aux appareils auditifs de l'enfant lui permettant de mieux percevoir la voix de l'interlocuteur en réduisant les bruits environnants qui peuvent être parasites dans la captation de l'information. M scolarisé en classe de CM2 est un malentendant appareillé qui devrait subir une opération pour obtenir l'implant cochléaire prochainement avec une demande de micro-HF. De plus, il souffre de troubles du comportement.

Ces deux élèves sont en inclusion de mathématiques tous les lundis, mardis, jeudis de 9h à 10h et le vendredi de 9h 30 à 10h30 dans une classe de Ce2.

Th est âgé de 11 ans, il est sourd profond et ne possède pas d'appareil.

Z est un élève sourd moyen, appareillé, qui a établi une demande de micro-HF. Il est en classe de CM2. Ils sont tous les deux inclus en mathématiques avec une classe de CM1 les lundis et mardis de 10h15 à 11h15.

Te est un élève en classe de CM1 qui souffre de troubles du comportement. Il est sourd profond et est appareillé. Son inclusion se déroule en mathématiques dans une classe de Ce1.

Lors des inclusions, une agente (AESH) accompagne soit Th soit Te puisque les horaires d'inclusions se chevauchent. Cependant, elle est davantage avec Te en regard de ses problèmes de comportement.

### 3. Matériels.

Nous avons pu voir au travers des travaux antérieurs que la menace du stéréotype a des risques de s'appliquer uniquement si la situation dans laquelle on évalue les individus, remplit certaines

conditions. L'individu doit avoir connaissance de l'existence du stéréotype concernant son groupe d'appartenance. En effet, l'activation du stéréotype ne peut pas se faire si l'individu n'a pas conscience du stéréotype lorsqu'il réalise une tâche donnée. De plus, l'étude doit être présentée de manière pertinente afin qu'elle puisse établir un lien avec le domaine stéréotypé. On peut alors expliquer la consigne comme une situation évaluative. Par exemple, la recherche sur le genre de Spencer, Steele & Quinn (1999) met en avant cet aspect en présentant l'étude pour le groupe stigmatisé comme un test ayant relevé par le passé des différences de performances liées au sexe. Ce qui va permettre de rendre le stéréotype pertinent à l'interprétation de la tâche et potentiellement engendrer un impact sur les performances. Par ailleurs, nous avons également vu que la menace du stéréotype n'a pas d'impact uniquement sur les performances puisqu'elle peut également parasiter les émotions ou les pensées des individus placés dans cette situation. Nous avons donc décidé de baser notre méthodologie sur les quatre étapes pré-citées qui sont l'activation du stéréotype, la mesure de la performance, l'identification au groupe puis pour finir la mesure des pensées intrusives et des émotions négatives. De plus, nous avons également jugé pertinent de mesurer les comportements non verbaux afin d'obtenir une mesure indirecte et permettre ainsi une analyse plus objective concernant les résultats des émotions négatives et des pensées intrusives.

#### a. Activation du stéréotype

En raison de la crise sanitaire, rappelons que l'ensemble du protocole n'a pas pu être mis en place. Néanmoins, voici comment toute la procédure aurait dû se dérouler.

Avant la phase d'activation du stéréotype, une évaluation en condition « sans menace » aurait été présentée une semaine avant. Lors de cette évaluation, les élèves auraient dû réaliser les différents exercices en répondant aux questions concernant leurs pensées et émotions. La semaine suivante, pour permettre une activation subtile du stéréotype en condition de menace, une question aurait été préalablement posée aux élèves lors de l'évaluation, sur leur classe d'appartenance qui est « Peux-tu m'indiquer à quelle classe tu appartiens ? ». Les élèves auraient dû alors cocher leur classe selon six possibilités de réponses « CP, CE1, CE2, CM1, CM2, ULIS ». Cette simple question est censée activer le stéréotype. En effet, les travaux antérieurs montrent que le simple fait de compléter un questionnaire consistant à rappeler son appartenance sociale à un groupe négativement stéréotypé pendant un test suffit à activer le stéréotype du groupe social visé (Major, Spencer, Schmader, Wolfe & Crocker, 1998 ; Steele, 1997 cité par Désert, Croizet, & Leyens, 2002).

#### b. Mesure de la performance

Concernant la mesure de la performance, cette dernière aurait été réalisée à l'aide d'une évaluation de mathématiques établie par les enseignants(e)s de classes ordinaires puisque les élèves sont en inclusion en mathématiques et suivent la programmation des classes ordinaires. Les évaluations auraient donc été identiques pour tous les élèves qui auraient réalisé celle correspondant à leur niveau d'inclusion se réalisant à chaque fin de trimestre. Par ailleurs, les évaluations pour les deux conditions de passation auraient été présentées sous le même format (exceptées les valeurs numériques qui n'auraient pas été identiques) afin de pouvoir comparer les résultats obtenus entre les 2 conditions expérimentales (menace vs. non menace) sans pour autant engendrer un risque d'habituation de la tâche. Cependant, je n'ai pas pu référencer les évaluations de mathématiques en annexes qui devaient porter sur les notions étudiées en période trois et quatre puisqu'elles n'ont pas été finalisées en raison de la crise sanitaire.

#### c. Mesure de l'identification au groupe du dispositif ULIS

Afin de traiter l'identification au groupe, un questionnaire aurait été mis en place afin de savoir comment les élèves en situation de handicap se sentaient identifiés au groupe ULIS et à l'école en tant qu'élève. Ce questionnaire est tiré de l'étude de Gooden (1993b) cité et traduit dans la thèse de St-Amand (2015) (cf. annexe 1, p.50). Il a été modifié pour répondre au besoin de l'étude puisque certains items ont été reformulés ou supprimés (cf. annexe 2 et 3, p.52-55). De plus, une échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » notée de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) a été ajoutée comprenant cinq items : « Pas du tout d'accord, pas d'accord, ni en accord ni en désaccord, d'accord, tout à fait d'accord ». Pour que les résultats soient pertinents à analyser, le questionnaire aurait également été distribué à des élèves d'une classe de Ce2 ( $M_{\text{âge}} = 8,28$ ) en tant que groupe témoin et en se basant sur la moyenne d'âge de classe du groupe ULIS ( $M_{\text{âge}} = 8,75$ ). Il aurait permis de mesurer l'identification d'un groupe d'enfants en classe ordinaire notamment leurs sentiments d'appartenance à l'école comme nous le montrent certains items. Par exemple, les items « Je peux plus être moi-même dans mon Uli que dans mon école », « Je sens que je fais vraiment partie de l'école du Grand Meaulnes » ou encore « Dans cette école, les élèves sont amicaux envers moi. » L'objectif de ces deux questionnaires était d'établir une comparaison des deux groupes pour savoir si l'appartenance est plus forte au sein de la classe ULIS ou au sein de l'école.

d. Mesure des pensées intrusives et des émotions.

Pour finir, la mesure des pensées intrusives et des émotions aurait été réalisée de deux manières. La première aurait consisté en la passation d'une échelle mesurant les émotions du moment (cf. annexe 5, p.57) inspirée du Brief Mood Introspection Scale (BMIS) de John D. Mayer (1988) (cf. annexe 4, p.56) avant et après les évaluations. Elle se base sur différents items catégorisés par des humeurs positives ou négatives (ex : confiant, triste etc.). L'élève doit alors définir son humeur à l'aide d'une échelle de Likert allant de « ne se sent définitivement pas » à « se sent définitivement ». L'échelle a été simplifiée à l'aide de quatre bonhommes reprenant respectivement chaque mesure de l'échelle (« ne se sent définitivement pas », « ne se sent pas », « se sent un peu », « se sent définitivement »). Elle est également composée d'une échelle de Likert allant de -10 (très déplaisante) à 10 (très plaisante) permettant d'identifier l'humeur générale de l'élève.

La deuxième mesure aurait eu lieu pendant les évaluations et se serait réalisée à l'aide de questions comme « A quoi penses – tu ? » « Comment te sens-tu ? » qui auraient été placées entre les différents exercices proposés.

e. Mesure des comportements observables.

Lors des deux évaluations, les comportements auraient été mesurés afin de savoir si la menace du stéréotype allait engendrer de la communication non verbale liée au stress de la performance ou du stéréotype comme une sollicitation plus forte de l'enseignante ou encore des discussions plus importantes entre les élèves. Pour ce faire, une grille d'observation des comportements non verbaux (cf. annexe 6, p.59) a été réalisée à l'aide de l'ouvrage intitulé *Ces gestes qui vous trahissent* de Joseph et Caroline Messinger paru en 2013. Cet ouvrage reprend les différents gestes en proposant une interprétation verbale de ces derniers. Par exemple, le stress qui est visible à travers différents mouvements comme celui où l'individu se gratte le nez ou encore une sollicitation plus forte d'une personne. La grille se compose ainsi de différents items regroupés en trois parties « aisance », « expression » et « posture » qui sont évaluées selon quatre critères (« très important », « important », « peu important » et « inexistant »). De plus, une colonne observation a été mise en place afin de pouvoir décrire de nouveaux aspects évoquant du stress propre à l'élève.

#### 4. Procédure.

L'étude aurait dû se réaliser sur trois semaines avec des interventions tous les mardis. *La première intervention* aurait consisté en la **passation du questionnaire sur l'identification au groupe d'appartenance** auprès de la classe de Ce2 et de la classe ULIS.

*La deuxième intervention* aurait dû se dérouler une semaine après, le but de cette dernière étant de réaliser **la première évaluation dans la condition « sans menace du stéréotype »**. En effet, les profils d'élèves étant très spécifiques, il aurait été impossible de constituer deux groupes différents pour le groupe « avec menace du stéréotype » et « sans menace du stéréotype ». Ainsi tant dans le but de réduire les variabilités interindividuelles que pour faire face au peu d'élèves concernés par ce handicap et pouvant donc participer à l'étude, nous avons décidé de tester les mêmes élèves à deux temps différents (1 semaine d'intervalle) d'abord avec une consigne « sans menace » puis « avec menace ». Par la suite, l'enseignante aurait expliqué le déroulé de l'évaluation de mathématiques, et plus précisément les consignes des exercices et les tâches qui auraient dû être réalisées. Par la suite, **le questionnaire de mesure des émotions** inspirée du BMIS aurait été distribué aux élèves qui aurait dû répondre sur la feuille en entourant les bonhommes correspondants à leurs émotions. Une fois cette tâche terminée, l'évaluation aurait été distribuée aux élèves qui auraient dû **résoudre les exercices de mathématiques** et répondre aux **questions concernant leurs ressentis insérés dans l'évaluation** dans un temps de 30 à 40 minutes. A la fin de l'évaluation, les élèves auraient dû **une nouvelle fois répondre à l'échelle de mesure des émotions** inspirée du BMIS afin que l'on puisse réaliser une comparaison des émotions avant et après les réalisations des exercices.

Pour finir, *la troisième intervention* aurait eu lieu une semaine plus tard avec le même protocole que la semaine précédente. Un seul élément aurait été changé entre les deux passations qui étaient la condition dans laquelle le test se déroulait. Pour cette évaluation, les élèves auraient été **sous la menace du stéréotype** à l'aide de la question en début de test « Peux-tu m'indiquer à quelle classe tu appartiens ? » induisant les stéréotypes liés aux handicaps. En effet, elle insinue que l'évaluation est identique aux classes ordinaires, ce qui aurait dû mener à une baisse des performances chez les élèves en situation de handicap.

Pour cette étude, on retrouve une variable indépendante nommée « condition de passation » regroupant deux modalités « avec menace du stéréotype » et « sans menace du stéréotype » mais également quatre variables dépendantes qui sont le nombre de bonnes réponses aux différentes questions (mesure des performances mathématiques), la mesure des pensées intrusives et émotions négatives, la mesure de l'identification au groupe du dispositif ULIS puis pour finir la mesure des comportements non verbaux.

Concernant le plan expérimental, il est catégorisé comme plan mono factoriel pour groupe appariés pour la variable indépendante « condition ».

<i>Condition de passation</i>	
Sans menace du stéréotype	Avec menace du stéréotype
G1	G1

Illustration n°1 : *Plan expérimental pour la variable indépendante « condition de passation ».*

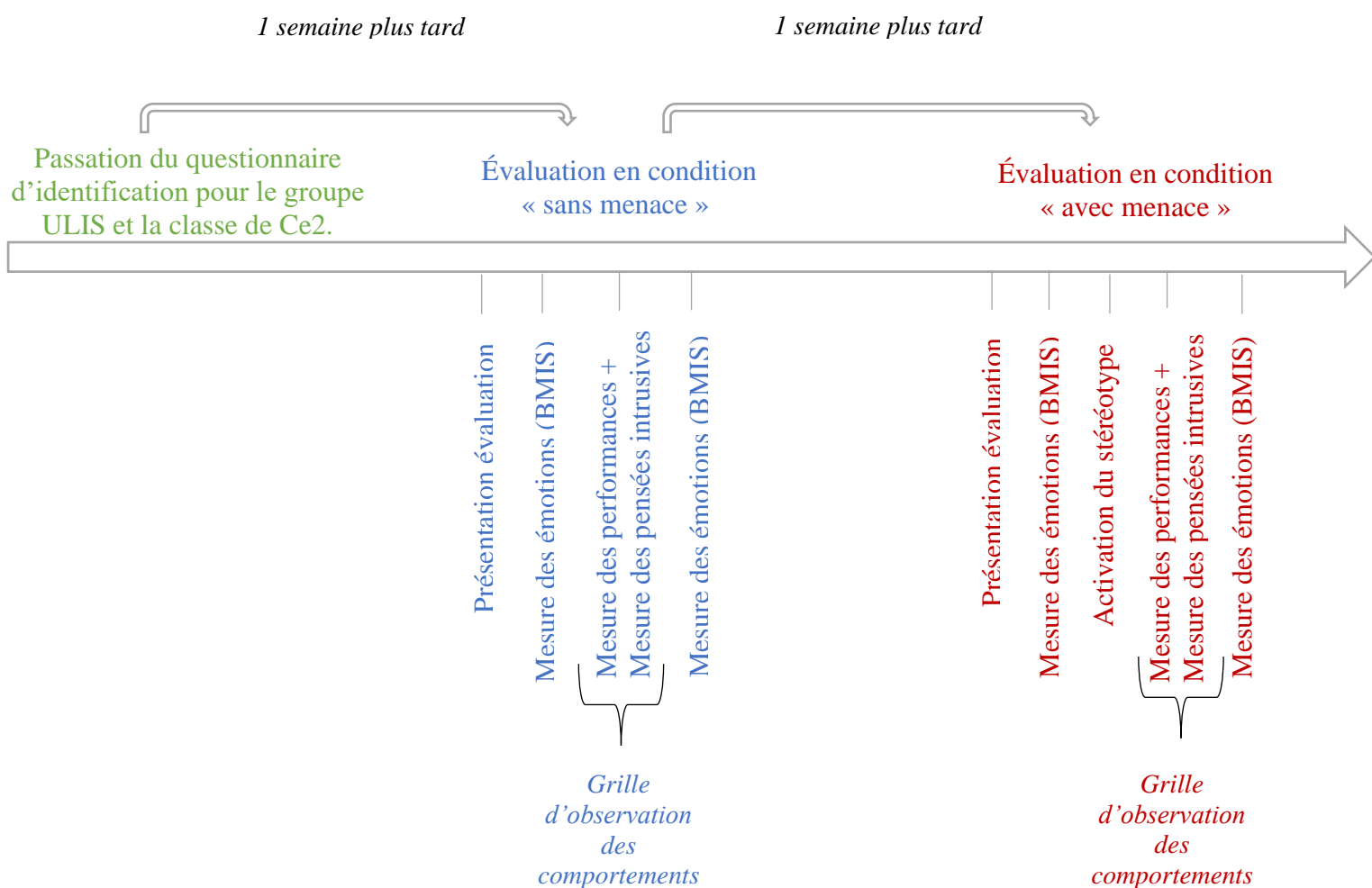


Illustration n°2 : *Schéma résumant le protocole expérimental.*

## Résultats

En raison de la crise sanitaire (COVID-19), je n'ai pas pu effectuer mon recueil de données qui devait commencer le 17 mars 2020. Cependant, je vais développer la manière dont les résultats devaient être traités pour chacune des cinq étapes de la procédure (l'activation du stéréotype, la mesure de la performance, l'identification au groupe, la mesure des pensées intrusives et des émotions négatives et enfin la mesure des comportements observables).

Tout d'abord, l'activation du stéréotype est mesurée par le biais de l'appartenance au groupe. Les élèves devaient catégoriser la classe à laquelle ils appartenaient parmi ces propositions ; CP, CE1, CE2, CM1, CM2, ULIS. Elle était également mesurée par le biais des pensées intrusives et des performances qui permettaient de mettre en avant la menace du stéréotype.

Pour la mesure des performances réalisées à l'aide des évaluations de mathématiques, les moyennes des performances des élèves étaient calculées à l'aide des exercices présents dans cette dernière. Les résultats sont donc de nature quantitative continue puisqu'ils se basent sur des comparaisons de moyennes.

Concernant la mesure de l'identification au groupe du dispositif ULIS, les résultats sont également de nature quantitative continue. En effet, les résultats se font à l'aide d'une échelle de Likert allant de 0 à 5 tiré de l'étude de Gooden (1993b) cité et traduit dans la thèse de St-Amand (2015) (cf. annexe 1, p.50). L'élève aurait dû noter ce qu'il ressentait en s'aidant des nuances proposées par l'échelle. Une fois de plus, l'idée ici était de comparer le score moyen d'identification au groupe « des élèves ordinaires » et au groupe de « la classe ULIS » des élèves d'ULIS et des élèves ordinaires.

Quant à la mesure des pensées intrusives et des émotions, elle se faisait en deux étapes. La première consistait en la passation d'une échelle mesurant les émotions du moment (cf. annexe 5, p.57) inspirée du Brief Mood Introspection Scale (BMIS) de John D. Mayer (1988) (cf. annexe 4, p.56). Les résultats de cette échelle sont retranscrits sous forme de moyennes et sont donc de nouveau de nature quantitative continue.

Les résultats de la deuxième mesure qui devait avoir lieu pendant les évaluations et se réaliser à l'aide de questions comme « A quoi penses – tu ? » « Comment te sens-tu ? » sont de nature

qualitative puisqu'ils permettent d'établir des liens avec la mesure des performances et l'activation du stéréotype.

Pour finir, la mesure des comportements observables réalisée à l'aide de la grille d'observation des comportements non verbaux (cf. annexe 6, p.58), Les résultats aurait été de nature quantitative continue puisque les différents items auraient été comptabilisés selon les quatre critères d'évaluations pour établir une moyenne permettant une observation générale pour évaluer l'état de stress de l'élève. En effet, les comportements auraient été mesurés afin de savoir si la menace du stéréotype allait engendrer de la communication non verbale liée au stress engendré par la situation de menace du stéréotype.



## Discussion

### 1. Réflexion autour des résultats

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact de la menace du stéréotype sur les performances scolaires de cinq élèves souffrant de surdité et appartenant à une classe ULIS-TFA. Concernant les résultats de cette recherche, nous ne pouvons pas conclure qu'ils sont en accord avec la littérature puisque l'expérience n'a pas pu être menée.

Néanmoins en s'appuyant sur les différentes recherches menées, nous pouvons émettre certaines hypothèses concernant les résultats attendus. Tout d'abord, nous aurions pu apercevoir une différence significative concernant les performances scolaires des élèves entre les conditions « sans menace » et « avec menace ». En effet, nous aurions pu constater que les performances auraient été moins bonnes en condition « avec menace » qu'en condition « sans menace ». Dans ce cas, notre hypothèse que les élèves atteints de surdité obtiendraient un nombre de réponses correct plus important en condition « sans menace du stéréotype » qu'en condition « avec menace du stéréotype » aurait été validée et en accord avec la littérature. En effet, Desombre (2009) a montré que la scolarisation des élèves porteurs de handicap dans une classe spécialisée ou dans une classe ordinaire pouvait avoir tendance à accentuer les stéréotypes. Ce qui par la suite risque d'entraîner une diminution des performances scolaires pouvant être accompagnée d'une faible estime de soi. Ces résultats peuvent s'expliquer par la présence de stéréotypes portant sur les performances des personnes handicapées qui sont jugées moins compétentes que les personnes sans handicaps (Louvet et Rohmer, 2011). De même, ces résultats auraient été cohérents avec ceux de Steele, 1997 (cité par Desombre, 2009) qui avait montré que l'existence des stéréotypes négatifs touchant une population stigmatisée pouvaient engendrer une chute des performances.

Cependant, comme nous l'avons dit précédemment pour que la menace du stéréotype soit fonctionnelle il faut que cette dernière remplisse certaines conditions. Dans cette étude, la méthodologie était divisée en cinq quatre étapes afin de tester si la menace du stéréotype avait un impact sur les performances des élèves atteints de surdité.

Pour qu'une baisse des performances se produise, il aurait fallu que le sentiment d'appartenance au groupe soit plus important chez les élèves ULIS. De plus, l'individu doit avoir conscience

qu'un stéréotype est rattaché à son groupe lorsqu'il réalise une tâche donnée. Si l'individu n'a en effet pas conscience du stéréotype, on ne peut s'attendre à aucun impact sur la performance (Chateignier, 2011). Pour cela, lors de la passation du questionnaire d'identification au groupe (cf. annexe 2 et 3, p.52-55), nous aurions dû voir une différence significative entre l'appartenance à la classe et celle concernant l'école. En effet, l'élève en classe ULIS aurait dû avoir des résultats plus importants concernant les items en lien avec l'appartenance à la classe que ceux référant à l'école. Dans le cas inverse, l'élève n'identifie pas forcément l'ULIS-TFA comme groupe d'appartenance. Dans le cas où il n'y a aucune différence entre les deux items, ceci veut dire que l'élève se sent appartenir autant à l'école qu'à sa classe ou à aucune des deux. Une autre explication aurait pu être également donnée en cas de résultats non-significatifs. On aurait pu se demander si le questionnaire avait été bien compris par les élèves. D'où l'importance de la classe témoin puisque l'objectif était d'établir une comparaison des deux groupes pour savoir si l'appartenance est plus forte au sein de la classe ULIS ou au sein de l'école.

Cette identification de l'appartenance au groupe, en situation de menace du stéréotype, aurait dû établir un lien avec la mesure des pensées intrusives et émotions négatives. Cette mesure a été réalisée de deux manières. La première consistait en la passation d'une échelle mesurant les émotions du moment (cf. annexe 4, p.56) avant et après les évaluations. La deuxième mesure aurait eu lieu pendant les évaluations et se réalisait à l'aide de questions qui étaient placées entre les différents exercices proposés. Ces mesures auraient permis de savoir si la menace du stéréotype avait engendré des émotions et pensées intrusives chez les élèves d'ULIS en situation de menace du stéréotype. Ce phénomène fut démontré dans l'étude de Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner (2005) où les femmes éprouvaient des attentes négatives concernant leurs performances en pensant qu'elles allaient échouer à la tâche demandée. En plus d'éprouver un sentiment d'échec, les individus seraient confrontés à des pensées intrusives qui occuperaient une grande partie de la mémoire de travail permettant de stocker et manipuler des informations sur un court terme et pour une tâche précise. Ce qui expliquerait les baisses de performances liées à la menace du stéréotype. Dans cette étude, on aurait dû s'attendre à voir une différence de scores concernant l'échelle de mesure des émotions entre les deux conditions « avec menace » et « sans menace ». En effet, lors de la condition « sans menace », les deux échelles données avant et après l'évaluation aurait dû avoir un score très semblable positivement ou négativement. Contrairement à la condition « avec menace » où le score de

l'échelle aurait dû avoir une valeur plus négative après la passation de l'évaluation ayant activé le stéréotype. De même, pour les questions évaluant les pensées intrusives lors des évaluations qui auraient dû recenser des réponses plus négatives dans la condition « avec menace ».

Si tous ces éléments avaient été présents lors de l'analyse des résultats, on aurait pu affirmer la validation de nos trois hypothèses opérationnelles qui étaient que les élèves atteints de surdité auraient un nombre de réponses correctes plus important en condition « sans menace du stéréotype » qu'en condition « avec menace du stéréotype » (H1). Les pensées intrusives, les comportements non verbaux et émotions négatives seront plus importantes dans la condition « avec menace du stéréotype » que dans la condition « sans menace du stéréotype » (H2). Ceci se serait également appliqué à celle concernant l'identification au groupe qui était que les élèves ayant une forte identification au groupe stéréotypé auraient eu un nombre de réponses correctes moins important en condition « avec menace du stéréotype » qu'en condition « sans menace du stéréotype » (H3).

Cependant ces résultats n'auraient pas été représentatifs de la population au vu de l'échantillon qui était trop petit. Il aurait ainsi fallu reproduire cette étude sur un échantillon plus important ayant les mêmes caractéristiques (sexe, âge, nature du handicap, etc..) afin d'être en mesure de généraliser nos résultats.

## 2. Limites de l'étude

De même, si certains des résultats n'avaient pas été visibles, nous aurions pu émettre l'hypothèse de la présence de certains biais ayant eu un impact sur l'étude. Ils auraient pu s'expliquer par les différents travaux menés sur cette thématique. Parmi eux, on peut se demander si l'évaluation proposée par les enseignants(e)s était assez difficile pour permettre l'activation de la menace du stéréotype. En effet, O'Brien & Crandall en 2003 (cité par Chateignier, 2011) ont démontré l'importance de la difficulté de la tâche afin qu'elle pousse les individus à se questionner sur leurs capacités. À l'inverse, si la tâche donnée est considérée comme facile, l'individu ne va pas se questionner sur ses capacités et ne va donc pas mettre en jeu le stéréotype qui lui est associé.

Concernant la chute des performances, elle aurait pu s'expliquer par un manque d'intérêt pour la tâche qui fut reproduite deux fois. Les élèves auraient pu se sentir moins concernés par la deuxième évaluation en condition « avec menace du stéréotype » ou encore par le domaine

évalué. Effectivement, Désert, Croizet, & Leyens (2002) ont montré que lorsque l'individu va identifier la tâche comme élément essentiel à son développement personnel, ceci va avoir un impact sur l'estime de soi qui va entraîner une chute de performance. Un autre biais en lien avec la baisse des résultats aurait pu être observé notamment chez l'élève de sexe féminin. On aurait pu aussi apercevoir un croisement du stéréotype du genre avec celui du handicap puisque les femmes sont liées au stéréotype selon lequel elles seraient moins performantes dans les domaines scientifiques contrairement aux hommes. Ceci fut visible dans l'étude de Huguet et Régner (2007) qui ont montré que lorsque les élèves étaient mélangés par sexe et pensaient passer un test de géométrie, les filles avaient une performance plus faible que les garçons même si elles possédaient un bon niveau initial de mathématiques. Dans cette étude, cet élément aurait pu être saillant puisque certaines élèves testées étaient des filles ayant un handicap, et réalisant une évaluation portant sur un domaine stéréotypé pour les femmes. Il aurait donc été intéressant de mener cette étude sur un échantillon comprenant un plus grand nombre d'élèves de sexe féminin. Les résultats des élèves auraient pu être également influencés par ma présence au sein de la classe puisqu'ils se seraient senties observés, ce qui aurait pu entraîner un stress lié à la performance.

Un biais que l'on aurait pu rencontrer concernant le sentiment d'appartenance est le fait que tous les enfants n'ont pas le même accès à la culture sourde. Selon Virole en 2011 (cité par Baillet, 2013), la culture sourde se réfère à « une forme culturelle sans détermination sociologique ou ethnique coextensive aux autres cultures ». C'est-à-dire qu'elle regroupe des caractéristiques qui lui sont propres comme la langue des signes, les chants signés, un nom signé qui est attribué à la personne sourde, etc. Au travers des différents rendez-vous pour mener le recueil de données, l'enseignante m'a décrit les différents rapports qu'entretiennent les enfants avec cette culture. En effet, certains d'entre eux sont plongés dans cette dernière par le biais de leurs familles entendant ou non contrairement à d'autres. On aurait ainsi pu supposer que l'appartenance au groupe est plus forte quand les élèves ont été sensibilisés à cette culture. De même, l'appartenance peut s'expliquer par le partage d'expériences similaires qui sont propres à la communauté sourde comme « l'enfer de l'isolement durant les repas familiaux avec les entendants, la problématique de la surprotection par la famille, la tendance qu'ont les entendants à oublier que les Sourds n'entendent pas (on leur parle en leur tournant le dos par exemple), la vie dans les internats, etc. » (Delaporte, 2002 cité par Baillet, 2013). Ces éléments auraient pu influencer le sentiment d'appartenance au groupe en le renforçant ou en le

diminuant. Il aurait donc été intéressant de porter l'étude sur un échantillon plus grand comprenant des individus ayant un sentiment d'appartenance similaire.

Le dernier biais que l'on aurait pu rencontrer porte sur la mesure des pensées intrusives et émotions négatives. Il y aurait en effet pu ne pas y avoir de différence significative entre les différents moments de l'évaluation (début ou fin) et lors des deux conditions de passations (« avec menace » ou « sans menace »). Ceci aurait pu s'expliquer par le vécu affectif de l'élève qui aurait pu ressentir des émotions négatives avant les passations, mais également sa scolarité qui peut être vécue comme difficile par l'élève. Les élèves peuvent alors ressentir un sentiment de honte liée à leur scolarisation (Lacaille, 2010). De plus, l'élève peut rencontrer certaines difficultés qui peuvent mener à une baisse de motivation et d'estime de soi.

De même, les deux évaluations n'auraient pas eu lieu au même moment pour les différents binômes, ce qui aurait pu expliquer des performances différentes. Les élèves auraient également pu ressentir des émotions négatives liées à la fatigue qui n'est pas identique selon les différents moments de la journée. Il aurait donc été pertinent de mener cette expérience au même moment afin de contourner ce biais.

### 3. Réflexion sur le système scolaire.

À l'aide des différentes suppositions portant sur les résultats et les biais possibles, il est également intéressant de mener une réflexion sur l'apport de cette étude dans le système scolaire. Cette recherche permet de comprendre l'importance d'inclure les élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. En effet, l'école permet de réduire la présence de discrimination et de stéréotypes à l'aide de différents moyens. Parmi ces derniers, on peut retrouver les textes de lois évoquant les valeurs républicaines favorisant l'égalité entre les élèves. Par exemple, l'item n°13 du *Préambule de la Constitution du 27 Octobre 1946* : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État ». L'égalité correspond donc à l'absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits. L'école a pour mission de favoriser cette dernière et de promouvoir l'égalité des chances qui se définit comme une égalité de droit pour compenser une inégalité de fait afin que chacun puisse réussir peu importe ses origines sociales.

Cette étude permet donc de comprendre l'importance pour l'enseignant(e) d'impliquer cette notion d'égalité au sein de sa classe, mais aussi de la transmettre aux élèves afin qu'ils

l'acquièrent. Pour cela, l'enseignant(e) en maternelle peut s'appuyer sur différents outils pour expliquer cette notion d'égalité. On retrouve par exemple, les albums qui permettent d'introduire le sujet auprès des élèves en prenant appui sur l'histoire ou encore sur les différents personnages. Les albums permettent aussi de lier le récit au vécu des élèves comme leurs ressentis, émotions ou visions du monde. On peut citer parmi eux *La sorcière du bout de la rue* de Jarmila Kurukowa et de Olivier Tallec qui traite de la surdité ou encore *Le lapin à roulettes* de Grégoire Solotareff qui évoque le handicap moteur.

Certains ateliers peuvent être également mis en place par les enseignants(e)s comme les ateliers philosophiques qui permettent aux élèves de commencer à développer un esprit critique et une réflexion sur le monde qui les entoure en se détachant de leur point de vue. Les élèves peuvent alors penser et réfléchir dans un lieu spécifique à un moment donné. Ils peuvent également débattre et exprimer leur avis tout en se respectant. On peut ainsi développer la notion d'égalité notamment en maternelle en faisant comprendre à l'élève qu'ils sont tous égaux devant la maîtresse puisqu'ils doivent partager l'attention de cette dernière.

À l'école élémentaire, l'enseignant(e) peut s'appuyer sur le socle commun des compétences et de la culture avec le domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen ». Il a pour objectif de transmettre les valeurs fondamentales de la constitution dans le but de permettre l'apprentissage de la vie de citoyenne et du vivre ensemble grâce à une formation morale et civique. De plus, l'égalité est au cœur des programmes d'enseignement moral et civique (EMC), on peut citer comme exemple l'égalité fille-garçon qui a pour but de faire acquérir l'égalité entre les sexes et de réduire les stéréotypes de genre. Par exemple, il peut s'appuyer sur des domaines professionnels stéréotypés en faisant appel à des personnes issues de ce métiers afin de déconstruire les stéréotypes comme une femme militaire, un homme coiffeur etc. Cette idée peut également s'appliquer au handicap en faisant appel à des personnes atteintes de handicaps ayant une carrière qui vient contredire un stéréotype. Par exemple, une personne sourde qui est devenue musicienne ou une personne atteinte d'un handicap ayant une carrière sportive. L'enseignant(e) peut faire appel à la réserve citoyenne de l'Éducation Nationale qui regroupe des citoyens bénévoles ayant pour rôle de transmettre les valeurs citoyennes et républicaines sur le temps scolaires ou périscolaires. De plus, l'égalité doit être transmise par l'enseignant(e) qui doit être vigilant vis-à-vis de ses choix pédagogiques (livres ou jeux

stéréotypés), il doit ainsi prêter attention à ses paroles afin de ne pas créer de stéréotypes mais également lors de ses consignes afin qu'elles n'induisent pas la menace du stéréotype.

Ce mémoire permet également de rendre compte de l'importance de favoriser la scolarisation des élèves à besoins particuliers à l'aide de l'inclusion. Cette idée est présente dans les nombreuses circulaires qui évoluent au fil des années afin de permettre une meilleure scolarisation des élèves handicapés. On peut citer celle du 5 juin 2019 qui reprend certaines notions importantes à prendre en compte pour développer le système d'inclusion de manière optimale (ex : « Mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions », « Organiser les pôles inclusifs d'accompagnements »). De plus, il est important pour l'enseignant(e) de maintenir la relation école- famille dans ces situations d'inclusion. Cette relation est essentielle pour la mise en place des apprentissages par l'enseignant(e) puisqu'il va coopérer avec les parents pour s'adapter aux besoins de l'élève.

En effet, il doit intégrer cette diversité dans ses apprentissages en adaptant son enseignement lors des différentes séances menées. Cela touche également à la différenciation, objectifs majeurs de l'enseignement qui permet à chaque élève d'évoluer à son rythme. Cet élément a été saillant lors de mes entretiens avec l'enseignante de la classe ULIS qui m'a informée que son enseignement est essentiellement adaptatif et se focalise sur le français et les mathématiques. L'enseignante m'a expliqué qu'il est important de développer le langage oral et écrit puisqu'ils peuvent avoir des impacts sur les apprentissages et sur le développement socio-affectif. Cela permet de rompre l'isolement et de gérer la frustration que l'élève peut ressentir quand un individu va interagir avec lui, il pourra ainsi compléter ou communiquer son message à travers différents moyens qu'il soit oral, écrit ou signé. Cet échange m'a permis de mener une réflexion sur la sensibilisation au handicap au sein de l'école afin de favoriser l'inclusion. Tout d'abord, il est important de mener des ateliers au sein de la classe développant la notion de la surdité et de ses enjeux. Pour ce faire, un atelier permettant l'apprentissage de la langue des signes françaises (LSF) ou de la langue parlée complétée (LPC) peuvent être développés au sein de la classe. Ces ateliers permettraient aux élèves de se sensibiliser à la culture sourde mais également de réduire la barrière de la langue. Les élèves atteints de surdité n'auront plus besoin de s'adapter totalement aux élèves, tâche qui peut être très épuisante pour eux. Il est également essentiel de développer des supports visuels adaptés comme des vidéos sous-titrées, des affichages mais aussi le port du micro HF afin de diminuer la fatigue liée à la

double tâche (attention et compréhension). L'enseignant(e) doit faire attention à ses gestes professionnels pour éviter la fatigue liée à la double tâche comme son discours qui doit comprendre des phrases courtes, claires et concises tout en gardant du vocabulaire. De même, pour la gestion de classe qui doit être assez calme afin que l'élève puissent se concentrer sur l'essentiel et non sur les bruits environnements qui peuvent s'entendre dans son appareil auditif. La posture est également importante pour les apprentissages des élèves atteints de surdité. L'enseignant(e) doit toujours s'adresser en face de l'élève pour que ce dernier puisse mieux comprendre les attentes demandées. L'observation avec les pairs est notamment essentielle puisqu'elle permet de comprendre les interactions de l'élève mais aussi ceux de la classe afin de les réadapter aux besoins de l'élève. De plus, il est important de savoir ce qui a été réalisé avec l'enfant afin de concevoir son apprentissage. Cependant, il faut savoir faire preuve de recul et d'adaptation puisque les besoins peuvent évoluer constamment, c'est ici que rentre en jeu la relation parents-école.

De nombreuses ressources sont aussi mises à disposition pour aider les enseignant(e)s à comprendre les besoins et la singularité de chaque handicap. On retrouve la plateforme CAP école inclusive qui permet d'identifier les besoins des élèves à l'aide de grilles d'observations et des documents présentant des situations concrètes d'adaptations. Elle a également pour rôle d'informer et de former en apportant des réponses concernant la prise en charge des élèves grâce à des fiches thématiques liées aux handicaps et aux troubles.

L'inclusion au sein de l'école peut se faire également à l'aide de différentes actions permettant la sensibilisation aux handicaps. Par exemple, l'école peut mettre en place des activités lors de la journée mondiale du handicap qui permettrait de réunir les élèves des classes ULIS et ceux des classes dites « ordinaires ». Ces activités comme un apprentissage de la langue des signes permettraient de renforcer les liens entre les élèves des différentes classes. Ces actions auraient pour but de diminuer les stéréotypes et de faire comprendre aux élèves les enjeux liés aux handicaps.

Pour conclure, l'enseignant(e) peut utiliser toutes les ressources citées précédemment pour faire acquérir l'égalité et également permettre l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Ces deux éléments doivent être traités afin de réduire la discrimination et les stéréotypes présents et les impacts négatifs liées à ces derniers. Ce mémoire permet donc d'entamer une réflexion concernant les mises en œuvre pédagogiques des enseignant(e)s pour limiter l'apparition des stéréotypes au sein de l'école. Ceci renvoie à de nombreux items du référentiel des compétences



de l'enseignant(e). On peut ainsi noter le premier item « Faire partager les valeurs de la République ». L'enseignant(e) partage et transmet les valeurs de la République qui sont la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations, mais aussi le concept de démocratie. L'objectif de l'enseignant(e) est de former un citoyen éclairé et moralement éduqué en guidant l'élève pour qu'il entre en réflexion et agisse en tant que futur citoyen à l'école.

On retrouve également l'item n°4 « Prendre en compte la diversité des élèves ». Le professeur des écoles doit tenir compte de la subjectivité des élèves et identifier tous les profils qu'il peut rencontrer au sein de sa classe comme les élèves à besoins particuliers. Il est donc essentiel que l'enseignant(e) ait une connaissance de l'histoire du handicap. Ce savoir va favoriser une prise de conscience sur les difficultés que peuvent rencontrer les personnes handicapées dans les apprentissages. De même, elle permet de comprendre l'impact négatif que peuvent engendrer les stéréotypes ou la discrimination. L'enseignant(e) doit donc prendre en compte ces éléments afin de promouvoir l'égalité des chances.

On peut aussi citer la compétence n°10 « Coopérer au sein d'une équipe » qui met en avant les capacités de collaboration dont les enseignant(e)s doivent faire preuve afin de créer une communauté éducative optimale pour assurer un « service de [...] complémentarité et de [...] continuité des enseignements comme des actions éducatives » dans un cadre collectif. Cette compétence est liée à l'item n°12, « Coopérer avec les parents d'élèves » puisqu'elle met en avant les capacités de coopération permettant de construire « une relation de confiance avec les parents » en évitant les conflits. Cette compétence permet également de rendre les parents acteurs au sein de l'établissement scolaire et dans la scolarité de leur(s) enfant (s). Au-delà de cet aspect, elle va permettre une meilleure prise en charge de l'élève qui sera co-construite avec les parents.

Pour finir, ce mémoire se réfère à la compétence n°14 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » à l'aide de l'item « Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. ».

## Bibliographie

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. *Harpers*.

Anegmar, S., Desombre, C., Delelis, G., & Durand-Delvigne, A. (2015) Stéréotypes de l'étudiant en situation de handicap physique. Regards des étudiants valides sur deux situations de handicap : le handicap moteur et la surdité. *L'Orientation scolaire et professionnelle*.

Azzi, A. E., Klein, O. (1998) *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Paris, France : Dunod.

Baillet, C. (2013). Culture sourde et culture de consommation. La nécessité d'une approche pluridisciplinaire. *Management & Avenir*, 62 (4), 135-152.

Bruner, J., & Tagiuri, R. (1954). *Handbook of social psychology*, vol. 2. Cambridge, Massachusetts: Carl Murchison.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). *Why do women underperform under stereotype threat?*

Calin, D. (2005.). *La scolarisation des enfants handicapés*.

Chabrol, B., Halbert, C., Milh, M., & Mancini, J. (2009). Handicap : Définitions et classifications. *Archives de Pédiatrie*, 16, 912914.

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 ?* (Thèse de Doctorat nouveau régime mention Psychologie Sociale). Université Paris Ouest Nanterre- La Défense.

Daval, R. (s.d). Organisations théorie des. *Encyclopædia Universalis*, Consulté sur <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-des-organisations/>

Delacollette, N., Dardenne, B. & Dumont, M. (2010). Stéréotypes prescriptifs et avantages des groupes dominants. *L'Année psychologique*, 110(1), 127-156.

Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité, *102*(3), 555-576.

Desombre, C., Brasselet, C., Anegmar, S., & Durand-Delvigne, A. (2017). Inclusion des élèves de CLIS : attitudes et stéréotypes. *Les Carrefours de l'éducation*.

Desombre, C. (2009). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques Psychologiques*.

Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 51-59.

- Dorai, M.K (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? *Enfance*, 41, 45-54.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination, and racism. *Academic Press*.
- Hamonet, C. (2010). *Les personnes en situation de handicap*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560.
- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100(1), 109–128.
- Katz, D., & Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of abnormal and social Psychology*, 28, 280-290.
- Lacaille, A. (2009). *Regards sur une ULIS, en contexte français*, 21, 142-154.
- Leyens, J.P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. London: Sage Publications.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*, New York : Harcourt, Brace and Company.
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2010). Les travailleurs handicapés sont-ils perçus comme des travailleurs compétents ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16, 47-62.
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- McGarty, C., & Turner, J. (1992). The effects of categorization on social judgement. *British Journal of Psychology*, 31, 253-268.
- MDPH (65). (s. d.). La scolarisation de votre enfant | MDPH65.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s. d). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019, janvier). *La Réserve citoyenne*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/reserve-citoyenne/cid94074/la-reserve-citoyenne.html>.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (s. d). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2016, 23 juin). *Le parcours citoyen de l'élève*. Consulté sur <https://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019, octobre). *Le parcours citoyen*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html&xtmc=emc&xtnp=1&xtr=3>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 31 mars 2015*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2017, février). *Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*. Consulté sur <https://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html#lien0>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019, octobre). *Les valeurs de la République à l'école*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-de-la-republique-a-l-ecole.html>.

Ministère de l'éducation nationale enseignement supérieur et recherche. (2015). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005*. Consulté sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2013, 25 juillet). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Consulté sur [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

Messinger, J., & Messinger, C. (2013). *Ces gestes qui vous trahissent* (6<sup>e</sup> édition). Paris, France : First.

Légal, J. B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination* (2<sup>e</sup> édition). Paris, France : DUNOD.

Légifrance. *Préambule de la constitution du 27 octobre 1946*. Consulté sur <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946>

Quinn, D.M., Kahng S.K., & Crocker, J. (2004). Discreditable: Stigma Effects of Revealing a Mental Illness History on Test Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 803-815

Réseau Canopé. (2019, septembre). *Favoriser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Consulté sur <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/favoriser-la-scolarisation-des-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers.html>

- Rohmer, O., & Louvet, E. (2011). Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience : Une application des modèles de la bi-dimensionnalité du jugement social. *L'Année psychologique*, *111*(1), 69-85.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris, France : DUNOD.
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance. *Psychological Review*, *115* (2), 336-356.
- St-Amand, J. (2015) *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*. (Thèse de Doctorat mention sciences de l'éducation option psychopédagogie). Université de Montréal.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*, 4-28.
- 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.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M., & Bundy, R.P. (1971). Social categorization and behaviour, *European Journal of Social Psychology*, *1*, 149-178 (traduit par W. Doise. (1979). *Expériences entre groups* (p. 121-149). Paris: Mouton.)
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (p.7- 24). Chicago: Nelson- Hall
- Tajfel, H., Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgments. *British Journal of Psychology*, *54*, 101-114.
- Yzerbyt, V., & Demoulin, S. (2019). *Les relations intergroupes*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Whitley, B., & Kite, M. (2013). *Psychologie des préjugés et de la discrimination*. Bruxelles : De Boeck,
- Veyrat-Masson, I. (1989). Les stéréotypes nationaux et le rôle de la télévision. *Hermès, La Revue*, *2*, 237-253.

## Annexes

Annexe n°1 : Mesure de l'identification au groupe grâce aux items composant le questionnaire Psychological Sense of School Membership (Goodenow, 1993b) cité et traduit dans la thèse de St-Amand (2015)

1. Je sens que je fais vraiment partie de mon école / I feel like a real part of (name of school).
2. Lorsque je fais quelque chose de bien, les gens le remarquent / People here notice when I'm good at something.
3. C'est difficile pour les gens comme moi d'être acceptés ici / It is hard for people like me to be accepted here (item inversé).
4. Les autres élèves de cette école prennent mes opinions au sérieux / Other students in this school take my opinions seriously.
5. La plupart des professeurs de cette école s'intéressent à moi / Most teachers at (name of school) are interested in me.
6. Quelques fois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici / Sometimes I feel as if I don't belong here (item inversé).
7. Dans cette école, il y a au moins un professeur ou un adulte avec qui je peux parler si j'ai un problème / There's at least one teacher or other adult in this school I can talk to if I have a problem.
8. Dans cette école, les gens sont amicaux envers moi / People at this school are friendly to me.
9. Dans cette école, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi / Teachers here are not interested in people like me (item inversé).

10. Je participe à plusieurs activités à l'école / I am included in lots of activities at (name of school).
11. Je suis traité avec autant de respect que les autres élèves / I am treated with as much respect as other students.
12. Je me sens différente que la plupart des autres élèves dans cette école / I feel very different from most other students here (item inversé).
13. Je peux réellement être moi-même dans cette école / I can really be myself at this school.
14. Dans cette école, les gens me respectent / The teachers here respect me.
15. Les gens ici savent que je peux faire un bon travail / People here know I can do good work.
16. J'aimerais pouvoir être dans une autre école / I wish I were in a different school (item inversé).
17. Je me sens fière d'être étudiante dans cette école / I feel proud of belonging to (name of school).
18. Les autres étudiantes de cette école m'aiment comme je suis / Other students here like me the way I am.

Annexe n°2- Questionnaire de mesure de l'identification au groupe destiné aux élèves de l'ULIS.

1. Je sens que je fais vraiment partie de l'école du Grand Meaulnes

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

2. Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place en ULIS

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

3. Les élèves sont plus amicaux avec moi dans l'ULIS que dans l'école

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

4. Je joue plus avec les enfants des autres classes que ceux de ma classe.

- Pas du tout d'accord



- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

5. Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves dans cette école

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

6. Je peux plus être moi-même dans mon Ulis que dans mon école

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

7. J'aimerais pouvoir être dans une autre école

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

8. Je me sens fière d'être élève dans cette ULIS .

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.

- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe n°3 – Questionnaire de mesure de l'identification au groupe destiné aux élèves de Ce2.

1. Je sens que je fais vraiment partie de l'école du Grand Meaulnes.

- Pas du tout d'accord.
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord.
- D'accord.
- Tout à fait d'accord.

2. Quelquefois, je me sens comme si je n'étais pas à ma place ici.

- Pas du tout d'accord.
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord.
- D'accord.
- Tout à fait d'accord.

3. Dans cette école, les élèves sont amicaux envers moi.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

4. Je joue plus avec les enfants des autres classes que ceux de ma classe.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

5. Je me sens différent(e) de la plupart des autres élèves dans cette école

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

6. Je peux être réellement moi-même dans mon école.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

7. J'aimerais pouvoir être dans une autre école

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

8. Je me sens fière d'être élève dans cette l'école du Grand Meaulnes.

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord.
- Ni en accord ni en désaccord

- D'accord
- Tout à fait d'accord

Annexe n°4 - Mesure des émotions à l'aide du Brief Mood Introspection Scale (BMIS) (by John D. Mayer)

Instructions : Encercler la réponse, sur l'échelle ci-dessous, qui décrit le mieux à quel point chaque adjectif ou phrase qualifie votre humeur en ce moment.

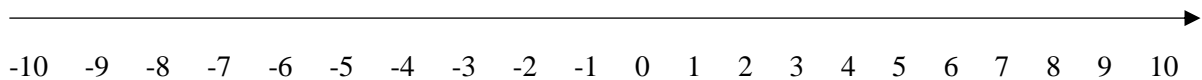
(ne se sent définitivement pas) (ne se sent pas) (se sent un peu) (se sent définitivement)

	XX	X	V	VV
Joyeux/animé	XX	X	V	VV
Heureux	XX	X	V	VV
Triste	XX	X	V	VV
Fatigué	XX	X	V	VV
Attentionné	XX	X	V	VV
Content	XX	X	V	VV
Abattu	XX	X	V	VV
Nerveux	XX	X	V	VV

Dans l'ensemble, mon humeur est :

Très déplaisante

Très plaisante

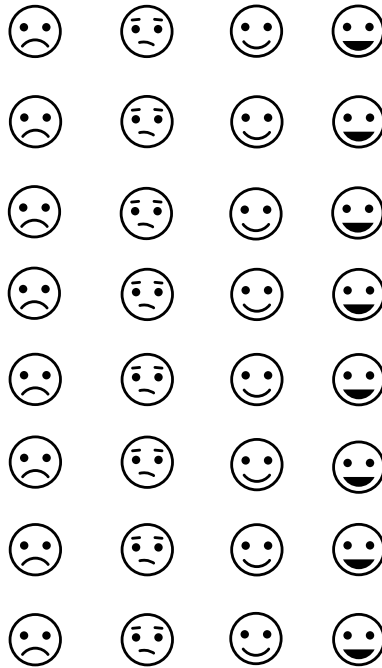


Annexe n°5 - Échelle  
du Brief Mood  
John D. Mayer)

mesurant les émotions inspirées  
Introspection Scale (BMIS) (by

Consigne : Encerle  
dessous, qui décrit le  
moment.

la réponse sur l'échelle ci-  
mieux ton humeur en ce



Confiant

Heureux

Triste

Fatigué



Concentré

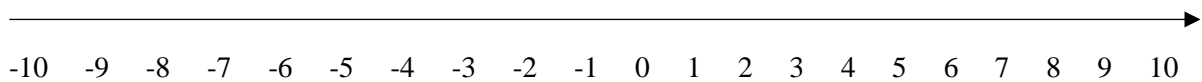


Énervé

Découragé

Nerveux

Dans l'ensemble, mon humeur est :



Annexe n°6 - Grille d'observation des comportements non verbaux .

**Date :**  
**Condition de l'évaluation de mathématique :**  
**Nombre de personnes :**  
**Personnes observées :** Élèves issus de l'ULIS-TFA.  
**Niveau d'inclusion :**

Critère d'évaluation :

1- Très important    2- Important    3- Peu important    4- Inexistant

Critères													Observations
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>Expression :</b>													
- Sollicitation de l'enseignant(e) ou de l'AESH.													
- L'élève fait du bruit (ex : avec sa bouche, ses objets etc.)													
- Discute avec les autres élèves.													
<b>Posture :</b>													
- Gestuels des mains (ex : se ronge les ongles, frotte ses doigts, gratte son visage etc.)													
- L'élève croise et /ou décroise ses bras ou jambes.													
- L'élève tape ou bouge ses pieds.													
- L'élève lève souvent la tête et regarde autour de lui.													
- L'élève bouge sur sa chaise.													
<b>Aisance :</b>													

- <i>Regard / contact visuel avec l'enseignant, l'interprète ou l'AESH.</i>																				
- <i>Distances avec l'AESH ou l'interprète.</i>																				
- <i>L'élève réalise des gestes à répétition (ex : gratte son nez, joue avec des objets, touche ses cheveux etc.)</i>																				
- <i>Expressions faciales pouvant traduire une gêne (ex : fronce les sourcils, se mords les lèvres etc.)</i>																				

**Séance**

**Début**

**Pendant**

**Fin**

**Observation générale**

*Résumé français*

Ce mémoire s'intéresse aux performances scolaires des élèves atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire. Il se base sur la menace du stéréotype où la réputation peut avoir un effet direct sur les performances pouvant entraîner des échecs (Steele & Aronson, 1995).

Dans cette étude, nous nous intéressons à des élèves atteint de handicaps qui sont jugées comme moins compétents dans les domaines scolaires et professionnelles. Nous avons décidé de nous concentrer sur les enfants sourds puisque cette sous-catégorie est peu étudiée dans la recherche. Cinq élèves d'ULIS-TFA ont participé à cette étude en remplissant un questionnaire mesurant l'appartenance au groupe. Par la suite, les élèves ont réalisé à une semaine d'intervalle deux évaluations de mathématiques ayant la même base. Celle-ci ont permis de mesurer leurs performances sous deux conditions (« avec menace du stéréotype » et « sans menace du stéréotype »). Différentes questions ont également été mises dans les évaluations afin de mesurer les émotions et pensées intrusives et une deuxième mesure a été réalisée l'aide d'une réadaptation de l'échelle du BMIS (Brief Mood Introspection Scale). En raison de la crise sanitaire (COVID-19), les passations n'ont pas pu avoir lieu, les résultats n'ont donc pas pu mettre en avant l'effet de la menace du stéréotype chez les élèves atteint d'un handicap sensoriel.

**Mots clés**

Inclusion- ULIS TFA– Menace du stéréotype -Performances scolaires – Surdité – Handicap.

Abstract

Keyword