



HAL
open science

L'influence de l'adaptation pédagogique des élèves à besoins éducatifs particuliers sur les perceptions de leurs camarades

Marie-Ambre Verschuere

► To cite this version:

Marie-Ambre Verschuere. L'influence de l'adaptation pédagogique des élèves à besoins éducatifs particuliers sur les perceptions de leurs camarades. Education. 2022. dumas-03831614

HAL Id: dumas-03831614

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03831614>

Submitted on 27 Oct 2022

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

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

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

**MÉMOIRE : L'INFLUENCE DE L'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE DES ÉLÈVES À
BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS SUR LES PERCEPTIONS DE LEURS
CAMARADES.**

Prénom et Nom de l'étudiant :
Marie-Ambre Verschuere

Site de formation : Villeneuve-d'Ascq
Section : TD05A
Directrice de mémoire : C. Desombre

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame Desombre, ma directrice de mémoire, pour son aide et son accompagnement pour mener à bien cette étude. Je la remercie pour m'avoir accordé du temps ainsi qu'une grande bienveillance lors de la rédaction de ce travail de recherche.

J'adresse mes remerciements également à l'équipe de formateurs et intervenants du séminaire de recherche "École inclusive" qui m'ont permis d'élargir mes connaissances sur le sujet et ainsi de pouvoir mener à bien ma recherche. Ces moments de formation m'ont permis de prendre du recul et de la hauteur sur les questions importantes touchant à l'inclusion scolaire.

Je remercie également les enseignants et les élèves des classes que j'ai pu interroger durant cette étude pour avoir accepté de répondre à mes questions.

J'adresse toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, qui m'ont aidée et soutenue durant ces deux années de Master et qui m'ont apporté un regard neuf et neutre sur mon travail.

J'adresse mes plus profonds remerciements à Aurélie, Marine et Louanne pour leurs conseils, soutiens et avis me permettant d'améliorer mon mémoire et d'obtenir des critiques constructives.

Je remercie également ma mère et ma sœur qui ont été une réelle source de soutien dans l'écriture de ce mémoire et particulièrement dans sa rédaction qui n'aurait pas été possible sans elles et leur regard bienveillant. Sans oublier mon père, qui nous a malheureusement quitté il y a quelques mois, pour m'avoir guidée et conseillée lors des moments de doutes tout au long de mon cursus universitaire.

Enfin, je remercie les rencontres effectuées au sein de la promotion de Master MEEF 1er degré, particulièrement Lisa et Alicia, pour m'avoir épaulée, aidée et partagé leurs conseils lors de ces deux années de master. L'entraide apportée a énormément impacté la qualité de mon travail.

Résumé

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs au sein des classes est mise en avant depuis plusieurs années dans l'éducation nationale. Les enseignants sont amenés à apporter une aide et un accompagnement pédagogique à ces élèves dans le but d'arriver aux mêmes compétences et finalités que les autres élèves. Cependant, la présence de stéréotypes chez les êtres humains apparaît jeune et nous pousse à s'interroger sur comment sont perçus ces élèves qui, en ayant une adaptation pédagogique, réussissent dans le domaine scolaire alors qu'il est attendu d'eux l'inverse. Cette étude permet donc de nous rendre compte si l'adaptation pédagogique influence la perception de l'agréabilité et des compétences de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Pour cela nous avons interrogé des élèves de CE2 via un petit scénario mettant en scène un petit garçon en situation de handicap et en leur faisant répondre à un questionnaire pour obtenir leur perception d'un élève recevant de l'aide, ou non, en situation de réussite. Les résultats de cette étude ne nous permettent cependant pas de conclure de manière significative notre questionnement mais nous pouvons tout de même noter que nous ne retrouvons pas d'influence négative de l'aide pédagogique contrairement à ce qui était attendu que cela soit pour la compétence ou l'agréabilité.

Mots-clefs : Besoins éducatifs, adaptation pédagogique, stéréotypes, backlash

Sommaire :

Remerciements.....	1
Résumé.....	2
Introduction.....	4-13
I. Les stéréotypes.....	4-10
A. Concepts et définitions.....	5-7
B. Le traitement des personnes porteuses de handicap et stéréotypes associés.....	7-12
II. Le phénomène de backlash.....	10-13
A. Les ancrages théoriques.....	10-11
B. Les études sur les effets du backlash sur les élèves à BEP.....	11-12
III. Intérêts professionnels et hypothèses.....	12-13
A. Intérêts professionnels.....	12-13
B. Hypothèses.....	13
Méthodologie.....	14-16
I. Participants.....	14
II. Variables.....	14
III. Matériel et procédure.....	14-16
Résultats.....	17-23
I. Résultats par items.....	17-19
II. Analyse de données.....	20-23
Discussion.....	24-30
Conclusion.....	31
Bibliographie.....	32-33
Annexes.....	34-38

Introduction :

En France, il est estimé qu'environ 12 millions de personnes se trouvent en situation de handicap. Chaque année, 2% des naissances concernent un nourrisson porteur d'un handicap. Si ce chiffre est en baisse depuis plusieurs années dû aux progrès de la médecine, il n'en reste pas moins important. Actuellement, notre société se doit de s'adapter aux différents troubles que peuvent avoir la population pour correspondre à notre devise "Liberté, Egalité, Fraternité". En effet, depuis 2005, la loi appuie sur le principe d'égalité et d'inclusion des personnes en situation de handicap. Nous retrouvons, entre autres, le droit à la compensation, l'insertion professionnelle, l'accessibilité et la scolarisation. C'est ce dernier point qui nous intéresse. Cette loi stipule que chaque enfant a le droit à une scolarisation en milieu ordinaire et peut accéder à un parcours "continu et adapté". C'est avec cette idée, que le terme d'école inclusive se développe au sein de l'éducation nationale.

Par définition, l'école inclusive vise à "assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers (BEP)." (Circulaire de rentrée 2019). Considérée comme l'une des priorités du gouvernement, il est de plus en plus courant d'en entendre parler. Il est nécessaire aujourd'hui de s'adapter aux besoins des élèves, que cela soit en raison d'un handicap ou non, pour favoriser sa réussite et essayer de mettre tous les élèves sur un pied d'égalité.

En 2018, 337 795 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu scolaire ordinaire. Le chiffre est en hausse dû au principe d'inclusion qui tend désormais à inclure les élèves au sein de classe ordinaire et non plus exclusivement en institution spécialisée. Cependant, malgré une tentative d'inclusion, il est fréquent que les élèves accumulent des retards et beaucoup ne terminent pas une scolarité dite "ordinaire".

Il est donc pertinent de se demander pourquoi l'inclusion de ces élèves reste si difficile. Malgré une volonté affirmée, de nombreux clichés restent associés à ces élèves jouant en leur défaveur. Si un grand nombre d'études se sont intéressées à l'influence que les stéréotypes ont sur ces élèves et leurs réussites, une autre question peut être posée : Quand

est-il des élèves ayant un comportement contre-stéréotypé ? Autrement dit, quels sont les effets et les conséquences subies par les élèves à besoins éducatifs particuliers adoptant une attitude contre-stéréotypés ?

Pour répondre à cela, nous devons tout d'abord faire un rapide tour d'horizon des études réalisées sur les stéréotypes associés aux élèves à BEP.

I. Les stéréotypes

A. Concepts et définitions

Tout d'abord, les stéréotypes sont présents dans notre environnement sans même que nous les remarquions. Il est courant d'entendre des stéréotypes tels que "les femmes ne savent pas conduire" et "les hommes ne savent faire qu'une chose à la fois". Si désormais, nous nous battons pour faire taire ces clichés, ces stéréotypes persistent toujours dans notre société.

Un stéréotype est par définition "une opinion toute faite réduisant les particularités" (définition dictionnaire Robert) et "une caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routine." (Définition dictionnaire Larousse). Les stéréotypes sont donc ancrés en nous par le biais des dires de la société dans laquelle nous grandissons et il nous est impossible d'y échapper. Même si, depuis quelques années, la société évolue à ce sujet, il est encore courant de garder certains codes venant des stéréotypes. Par exemple : "Les filles aiment le rose et les garçons, le bleu" se retrouve encore beaucoup dans les cadeaux ou chambre d'enfants. Il en va de même pour la catégorisation des jouets, créée pour correspondre aux idées reçues.

Le psychologue Leyens (2014) définit les stéréotypes comme des "impressions que partagent l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe ou du sien." Selon lui, notre comportement et nos attitudes sont dictés par les impressions que nous avons d'autrui, et même de nous-mêmes. Nous essayons de correspondre aux stéréotypes et aux comportements qui sont attendus de nous pour respecter les normes sociales et ne pas être exclus des groupes. En effet, appartenir à un

groupe offre un côté rassurant, ce sentiment d'appartenance nous permet de nous sentir plus fort, plus à l'aise en communauté.

La théorie de l'auto-réalisation des prophéties explicite cette idée que nos comportements sont influencés par nos croyances. En effet, les attentes d'une personne vis-à-vis d'une autre ou d'un groupe vont influencer le comportement de la personne. Ce comportement va quant à lui influencer celui de la personne ou du groupe ciblé par les attentes. Cela conduit à la confirmation des attentes de départ en se conformant à ce qui est attendu de nous.

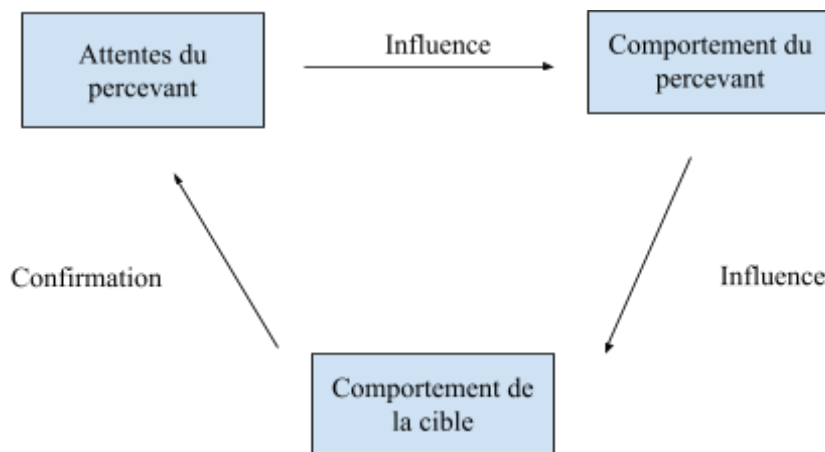


Figure 1 : Schéma représentant la théorie de l'auto-réalisation des prophéties ou effet Pygmalion (Robert K. Merton)

Il est évident que les stéréotypes affectent toutes les catégories de groupe mais nous pouvons nous attarder sur le caractère contextuel. Que cela soit à l'encontre des personnes noires, latines ou asiatiques, ces minorités, en France du moins, sont cibles de stéréotypes conduisant souvent à de la discrimination. Il n'est plus étonnant de faire face à de nombreuses associations allant à l'encontre du racisme vécu suite à ces stéréotypes. L'essor d'une telle discrimination a repris en puissance suite aux attentats du 11 septembre 2001 où la peur et la stigmatisation des personnes maghrébines a augmenté. Nous faisons ainsi face à des minorités impuissantes en proie à des stéréotypes négatifs associés à leur groupe. Cependant, une minorité en fait l'exception : la communauté asiatique. En effet,

cette communauté semble faire l'objet de stéréotypes "positifs" et est perçue comme une minorité modèle. Nous retrouvons donc des stéréotypes du type suivant →

"Les personnes asiatiques sont très discrètes"

"Ils sont forts en mathématiques et en sciences en général"

"Ils ne posent pas de problèmes contrairement à cette autre ethnie"

Ces stéréotypes amènent la jeunesse à vivre dans une situation d'oppression venant non seulement des exogroupes mais également de leur endogroupe avec la pression familiale. En effet, les familles sont plus enclines à ajouter une pression sur les enfants pour correspondre aux stéréotypes qui leur sont attribués, les percevant comme positifs. De plus, les attentes des professeurs seront plus élevées lorsqu'elles concernent des étudiants asiatiques et cela peut affecter les critères de notation. Deux élèves de deux ethnies différentes n'auront pas nécessairement la même note malgré des copies similaires. Il a donc été établi que les adolescents asiatiques étaient beaucoup plus anxieux et susceptibles de faire une dépression que les autres ethnies (Chin et Kameoka, 2019).

Enfin, nous pouvons également discuter des stéréotypes de genre qui sont inculqués depuis très jeune à travers les dires de l'entourage ou même des livres pour enfants (Ashton, 1983). Au sein de l'école également lors des cours de grammaire, il est enseigné la règle du "masculin l'emporte sur le féminin". Cette règle, même implicitement, influence les enfants à penser que l'homme l'emportera sur la femme au quotidien. Le rôle de la femme a toujours été perçu comme inférieur à l'homme en lui associant de moins bonnes performances dans les domaines scientifiques par exemple. Si les femmes entendent des stéréotypes sur le fait que les hommes sont meilleurs en maths, inconsciemment cela va influencer leurs performances, c'est l'emprise du stéréotype (Ambady et al, 2001).

B. Le traitement des personnes porteuses de handicap et stéréotypes associés

De nombreuses études ont été réalisées sur l'influence des stéréotypes sur la perception. Nous pouvons par exemple citer le fait que l'ethnie (Glock & Böhmer 2018), la catégorie socio-professionnelle (Kumar and al 2015). ou le sexe (Tiedemann 2002) influencent les attitudes des enseignants envers les enfants. Cela amène à des conséquences sur les

performances des élèves. En effet, la croyance en ces stéréotypes pousse les personnes à vouloir, inconsciemment ou non, y correspondre.

Si les stéréotypes influencent déjà la société en général, que pouvons-nous dire de ceux impliquant les personnes atteintes de handicap ?

Tout d'abord, selon une étude de MacFarlane et Woolfson (2013) portant sur les attitudes des professeurs envers des élèves souffrant de troubles sociaux, émotionnels et du comportement, les enseignants les plus anciens ont des sentiments plus négatifs et sont moins disposés à travailler avec ces enfants. Ces résultats peuvent être dû à plusieurs facteurs mais l'une des explications la plus probable est certainement qu'à force de côtoyer ces élèves, les enseignants les plus expérimentés savent la difficulté que cela représente et sont alors moins enclins à travailler avec eux. La différence peut cependant être également expliquée d'un autre point de vue. En effet, si les nouveaux enseignants sont plus favorables à l'inclusion de ces élèves, cela peut être dû à l'augmentation des formations à ce sujet. MacFarlane et Woolfson (2013) ont en effet démontré qu'au plus l'enseignant a participé à des formations, au plus il sera enclin à travailler avec les élèves souffrant de ces troubles. Cette étude nous permet également de nous rendre compte que les enseignants sont, en général, favorables à l'inclusion mais qu'en termes de pratique, la réponse peut être tout autre dû à de multiples facteurs.

De plus, les stéréotypes portant sur les handicaps influencent les enseignants sur leurs perceptions des élèves à BEP en plus des stéréotypes d'ethnie ou de sexe. Krischler et al (2018) ont mené une étude opposant des élèves avec des difficultés d'apprentissage et des élèves avec des problèmes de comportement. Deux dimensions du stéréotypes sont ici évaluées : l'amabilité et la compétence. Ces deux dimensions sont essentielles pour vivre en société. En effet, elles nous permettent d'expliquer "80% des variances de nos perceptions d'attitudes sociales" (Wojciszke, Bazinska and Jaworski, cité par Krischler and al 2018). L'amabilité regroupe la chaleurosité, l'entraide, la sincérité,... et la compétence concerne la capacité, l'intelligence, les compétences et l'efficacité.

Si les élèves ayant des problèmes de comportement sont jugés peu chaleureux et peu compétents, ils restent cependant tout de même jugés plus compétents que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces derniers, dû à leurs troubles sont perçus comme peu compétents et ayant reçu un avis neutre en ce qui concerne leur chaleurosité. Il est

intéressant de remarquer qu'une fois le trouble avéré, la perception est modifiée. Si l'élève en difficulté avait seulement des difficultés dû à des soucis externes, serait-il jugé peu compétent ? De plus, même si l'expérience montre que les enseignants restent favorables pour l'inclusion comme pour l'étude précédente, malgré les stéréotypes négatifs associés, il faut garder en tête l'impact de la désirabilité sociale qui influencent les réponses dans le but de respecter les normes sociales qui n'accepteraient pas l'exclusion des personnes avec handicap.

De même, Soriano-Ferrer et Morte-Soriano (2017) ont mené une étude sur la perception des enseignants au regard des élèves présentant un trouble dyslexique. Les enseignants étaient amenés à remplir un questionnaire évaluant la motivation et l'engagement des élèves "moyens" en lecture et les élèves dyslexiques. Cette étude a démontré que la motivation était jugée plus élevée chez les lecteurs "moyens" que chez les élèves dyslexiques et qu'à contrario, l'engagement est moindre chez ces derniers.

Enfin, si nous trouvons des différences de perception à l'égard des personnes avec et sans handicap, nous en trouvons également entre les sous-catégories de handicap. Rohmer et Louvet (2011) ont mené une étude sur la perception des personnes handicapées au sein de notre société. Ils partent du postulat de base établi par de précédentes études comme quoi les handicaps physiques sont jugés plus positivement que les handicaps mentaux. En opposant différents types de handicaps, les chercheurs ont trouvé que les personnes avec handicap étaient jugées plus agréables et courageuses mais moins compétentes que les personnes sans handicap, indépendamment de leur catégorie de handicap. Cependant, des différences se font remarquer pour l'agréabilité. En effet, les personnes autistes et trisomiques, particulièrement ces derniers, sont jugés beaucoup moins agréables que les autres porteurs de handicap confirmant les résultats de précédentes études sur la perception plus négative des troubles mentaux. Enfin, des différences ont été trouvées au niveau du courage, les personnes aveugles étaient jugées beaucoup plus courageuse que les autres.

Toutes ces études permettent de confirmer que les stéréotypes influencent la perception que nous avons sur les personnes disposant d'un trouble, physique ou mental, et sensible aux difficultés scolaires. Comme explicité plus tôt, les stéréotypes influencent nos comportements qui eux-mêmes influencent les comportements d'autrui. Cependant, qu'en

est-il de la perception des personnes dites contre-stéréotypées , c'est-à-dire ne répondant pas aux attentes que nous avons d'eux ?

II. Le phénomène de backlash

A. Les ancrages théoriques

Le fait d'émettre des comportements contre-stéréotypés peut être traduit par le concept de backlash.

Le terme "backlash" renvoie à l'ensemble des conséquences économiques et sociales qui peuvent découler d'une attitude allant à l'encontre de ce qui est attendu. Ce concept a été essentiellement travaillé par Rudman et ses collaborateurs (1988).

Selon Rudman, d'après son étude réalisée en 1998 sur l'auto-promotion, les femmes qui présentaient des caractéristiques de bons leaders (comme la confiance en elles) étaient certes jugées très compétentes mais étaient considérées comme moins agréables. En effet, il est attendu des femmes qu'elles soient douces, calmes, en retrait au sein des sociétés, ce qui rentre visiblement en contradiction avec les femmes sûres d'elles. Ainsi, même si aux niveaux des compétences elles ne reçoivent pas d'effet négatif, nous retrouvons tout de même l'effet du backlash au niveau social. En ne correspondant pas aux stéréotypes de la femme, leur appréciabilité est réduite. Ce résultat n'est pas retrouvé chez les hommes adoptant le même comportement car c'est ce qui est attendu d'eux.

Ces résultats ont été retrouvés lors de plusieurs études réalisées par Rudman et al (1999, 2001). A compétences égales, une femme sûre d'elle et ayant une certaine capacité à exprimer une dominance sociale sera cependant jugée négativement pour un poste qualifié de "typiquement masculin". Cependant, le meilleur exemple pour démontrer que les comportements contre-stéréotypés conduisent à des conséquences négatives est l'exemple du poste jugé de "typiquement féminin". Il a été démontré que les hommes sûrs d'eux et présentant une certaine dominance sociale ont plus de chance d'être engagé pour un poste jugé féminin qu'une femme présentant les mêmes caractéristiques. Cela est dû au fait que, comme il n'est pas attendu des hommes qu'ils soient doux, sensibles, serviables, alors le fait qu'ils soient sûrs d'eux ne leur porte pas préjudice contrairement aux femmes qui elles sont perçues comme "manquant de compétences féminines".

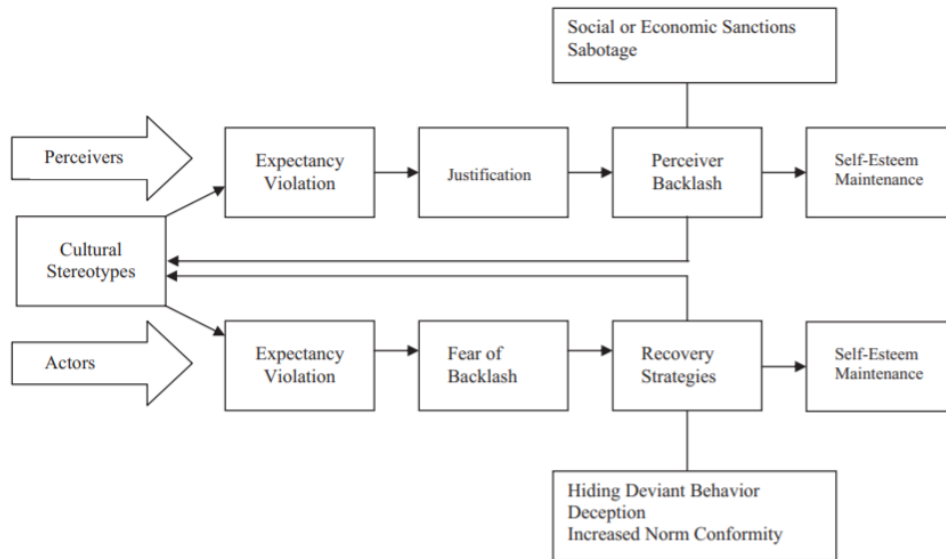


Figure 2 : Schéma du modèle de backlash selon le point de vue de la personne qui perçoit un comportement contre-stéréotypique et du point de vue de l'acteur du comportement, par Rudman et Fairchild. (2004)

Le modèle de Rudman et Fairchild (2004, Figure 2) permet de visualiser les potentielles conséquences suite à un comportement contre-stéréotypique. Si nous nous plaçons du côté du perceuteur, une fois les attentes dépassées, nous cherchons des justifications pour expliquer le comportement. Le phénomène de backlash arrive suite à cette recherche (sanctions sociales et économiques et le sabotage). En sanctionnant le comportement contre-stéréotypé en le comparant aux stéréotypes culturels, nous diminuons les chances de réapparitions de celui-ci et cela conduit au maintien de l'estime de soi.

Du côté de l'acteur, c'est-à-dire la personne stéréotypée, dès que les normes sociales ne sont pas respectées, la peur du backlash apparaît. Il sait que le non-respect de ces normes entraînent de possibles conséquences comme le rejet d'un groupe, la non obtention d'un travail, les moqueries, etc. L'acteur va alors tout mettre en œuvre pour éviter que ce comportement se produise en mettant en place des stratégies. Il va par exemple essayer de le cacher au maximum en augmentant l'apparition des comportements attendus pour masquer le comportement qui pose problème à la société.

B. Les études sur l'effet backlash sur les élèves à BEP

Actuellement, peu d'études ont été réalisées concernant le phénomène de backlash touchant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Jury et al (à paraître) abordent la question en commençant tout d'abord par confirmer ce qui a été démontré dans de précédentes études. Si la majorité des enseignants se disent favorables à l'inclusion, plus de la moitié y émet cependant des réserves dues notamment à des manques de formations et de moyens ne permettant pas une bonne exploitation de l'école inclusive. En effet, il n'est pas rare de croiser des élèves nécessitant d'une aide pédagogique, comme l'assistance d'un Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH), qui ne reçoivent pas ou peu de temps d'accompagnement dû à un manque de personnel. Cependant, là semble résider le problème. Selon cette étude, le phénomène de backlash surviendrait majoritairement lorsque l'élève a accès à une adaptation pédagogique et en obtenant de bon résultats. Il est attendu de ce type d'élèves qu'il ne soit pas bon à l'école (comportement attendu), alors lorsque celui-ci réussit (comportement contre-stéréotypé), sa réussite sera jugée moins méritante que pour d'autres élèves. L'adaptation pédagogique devient alors une excuse pour expliquer que l'élève ne réussit seulement grâce à cela et qu'il ne mérite pas ses bonnes notes alors que le but de l'adaptation pédagogique est justement d'aider les élèves à se positionner sur un pied d'égalité avec les autres élèves. L'étude démontre également que le système éducatif français implique une part de sélection, poussant les élèves les moins bons vers des filières moins générales et effectuant donc un tri. Les élèves à besoins éducatifs particuliers en sont les principaux concernés et ce, quelque soit leurs résultats.

III. Intérêts professionnels et hypothèses

A. Intérêts professionnels

Ce manque d'informations à ce sujet nous amène donc à notre étude. Comme explicité précédemment, l'inclusion des élèves à BEP est devenue primordiale et au centre de plusieurs documents de l'éducation nationale. Cette étude a donc pour but d'évaluer la perception des camarades de classe des élèves à BEP recevant une adaptation pédagogique pour pallier leur situation. En effet, la perception des élèves entre eux est importante pour l'ambiance de la classe et pour les comportements des élèves vis-à-vis de leurs pairs. Il est intéressant d'évaluer si les élèves sans besoins éducatifs particuliers perçoivent cette aide

comme un avantage qu'eux n'auraient pas, s'il y a de la jalousie ressentie par rapport à cette adaptation ou s'ils font la part des choses et comprennent que cette adaptation est là pour pallier les difficultés des élèves à BEP. J'ai par ailleurs eu l'occasion d'observer au cours de mes divers stages, la présence d'élèves à BEP, avec et sans AESH, et la répercussion que cela avait sur eux. Il y a un réel manque de recul sur cette question, l'adaptation est réalisée par les enseignants dans un but de conscience professionnelle, nous souhaitons la réussite de tous les élèves, sans prendre en compte comment celle-ci est perçue par les autres enfants.

Cette étude pose donc la problématique suivante : La présence d'adaptation pédagogique impacte-t-elle les perceptions des camarades des élèves à BEP lorsque nous sommes dans une situation contre-stéréotypée ?

B. Hypothèses

Nous pouvons ainsi émettre plusieurs hypothèses. La première hypothèse est que les élèves à besoins éducatifs particuliers recevant une adaptation pédagogique seront perçus comme *moins compétents* que les élèves à besoins éducatifs particuliers ne recevant pas d'adaptation pédagogique. En effet, nous pensons que les autres élèves attribueront la réussite de l'élève à BEP à l'aide apportée plutôt qu'aux simples compétences de l'élève.

Notre seconde hypothèse est que les élèves à BEP avec adaptation seront perçus comme étant *moins agréables* que ceux ne recevant pas d'adaptation. Comme pour la première hypothèse, les élèves seront possiblement plus enclins à trouver l'élève à BEP comme moins agréable et ressentant peut-être une forme de jalousie entraînant des ressentiments ("Il reçoit de l'aide mais pas moi").

Enfin, notre dernière hypothèse est la suivante : Qu'importe la condition, avec ou sans adaptation, l'agréabilité sera mieux perçue que la compétence. En effet, malgré les possibles ressentiments que peuvent ressentir les élèves, notre étude pose un contexte de classe sans donner d'informations sur le comportement social de l'élève à BEP. Cette neutralité peut apporter une certaine sympathie envers ce dernier alors que la mise en avant de sa réussite scolaire dans un contexte contre-stéréotypé peut conduire les élèves à le trouver moins compétent.

Méthodologie :

I. Population

Nous nous intéressons dans cette étude à des élèves de CE2. Nous avons interrogé 51 élèves allant de 8 à 10 ans issus de trois classes de deux écoles publiques différentes de la métropole lilloise. Nous avons :

- 23 élèves de 8 ans
- 25 élèves de 9 ans
- 3 élèves de 10 ans

La population est constituée de 25 filles et de 26 garçons, aucun ne présentant de troubles moteurs.

Avant de réaliser notre collecte de données, nous avons envoyé une autorisation parentale aux parents des élèves sollicités pour leur demander l'accord d'interroger leurs enfants. Nous avons précisé que toutes les informations seront confidentielles et anonymes.

II. Variables

Dans notre étude nous faisons varier la situation du scénario, soit avec adaptation soit sans adaptation et nous évaluons deux dimensions : l'agréabilité et la compétence.

III. Matériel et procédure

Pour mener cette étude, nous nous sommes basés sur l'article de Chauvin, Demont et Rohmer (2018) sur la création de la School Social Judgment Scale (SSJS). L'échelle est composée de 12 items, et à été révisée par des enseignants pour avoir un œil de professionnel de terrain sur la longueur et la pertinence de tous les items. En effet, il faut s'assurer que ces derniers soient facile à comprendre par des jeunes enfants et sans effet de redondance pour ne pas perdre leur attention. Cette échelle a été créée pour mesurer

l'auto-évaluation du jugement social des élèves sur 4 composantes : l'agréabilité, l'assurance, la compétence et l'effort.

Nous l'avons adaptée à notre étude en décidant de nous consacrer seulement aux aspects agréabilité et compétence, pour cela nous avons ainsi regroupé la composante "Assurance" avec l'agréabilité et la composante "Effort" avec la compétence. Nous avons fait ce choix pour n'avoir que deux moyennes à comparer tout en gardant un nombre assez important d'items. Si nous avons gardé seulement ceux sur les deux composantes qui nous intéressent, le questionnaire n'aurait comporté que six items, ce qui est assez peu pour se rendre compte des ressentis d'élèves. Le choix de les regrouper était donc pertinent ici.

Six items concernent donc l'agréabilité (items 1,3,5,7,8 et 11) et six items la compétence (items 2,4,6,9,10 et 12). Le questionnaire n'est pas utilisé ici comme auto-évaluation mais comme évaluation des perceptions des élèves suite à la lecture d'une situation. Les participants doivent répondre sur une échelle allant de (1) Pas du tout d'accord, (2) Pas d'accord, (3) D'accord à (4) Tout à fait d'accord. **(Annexe 1)**

Deux situations ont été créées (**Annexes 2 et 3**) : dans les deux cas, un élève de CE2 prénommé Alexis est en fauteuil roulant et a du mal à effectuer certains mouvements. Après une évaluation de géométrie sur l'utilisation du compas (ici, la création d'une rosace), Alexis réussit l'exercice et obtient une très bonne note. Dans une situation, Alexis ne reçoit pas d'adaptation, dans l'autre il reçoit une adaptation sous forme de matériel adapté (compas Bullseyes). Les scénarios ont été écrits dans un langage simple pour faciliter la compréhension de tous les élèves, les informations sont clairement explicitées. Pour la situation avec adaptation, une petite définition du compas Bullseyes est proposée pour aider les élèves à comprendre comment cet objet fonctionne et en quoi il peut aider Alexis dans la réalisation de son cercle contrairement à un compas ordinaire. Nous avons fait le choix de prendre un prénom masculin pour éviter un effet parasite à notre étude comme nous utilisons un exercice de mathématiques. Un prénom féminin aurait pu biaiser certains participants à cause du stéréotype " Les filles ne sont pas douées en maths" qui est souvent répandu. De plus, nous avons également pris la décision d'attribuer à Alexis un handicap moteur, ici un fauteuil roulant, car c'est généralement ce à quoi les élèves pensent lorsque nous évoquons les handicaps. Cela permet de rendre le scénario plus concret en nous basant sur une situation qu'ils peuvent se représenter facilement.

Par ailleurs, nous avons également fait le choix de demander aux élèves à la suite du questionnaire s'ils avaient déjà eu un élève avec un handicap moteur au sein de leur classe et/ou si quelqu'un de leur entourage était dans cette situation pour évaluer si la perception change en fonction du côtoiement régulier des enfants à cette situation.

Enfin, une question ouverte leur demande de décrire Alexis avec leurs propres mots. Cette question ouverte permet de voir quelles informations retiennent les élèves de la situation et si certains attribuent à Alexis un caractère ou un comportement social malgré le fait qu'ils ne possèdent aucune information à ce sujet dans le texte.

Les passations se sont déroulées de la manière suivante : la classe est divisée en deux en suivant une liste des élèves pour éviter des biais de sélection. Si nous n'attribuons pas les situations de manière aléatoire, nous pourrions être tenté de donner, volontairement ou non, un scénario à des profils d'élèves qui se ressemblent et ainsi effectuer une présélection de notre échantillon ou ne pas répartir assez équitablement les scénarios aux filles et aux garçons par exemple. La moitié de la classe reçoit donc le scénario avec adaptation et l'autre moitié reçoit le scénario sans adaptation. Chaque élève lit le scénario de son côté puis nous distribuons le questionnaire qui est cette fois lu avec eux pour s'assurer de la bonne compréhension de celui-ci. Les passations durent environ une quinzaine de minutes.

Résultats :

I. Résultats par items :

- 1) *Lors des jeux, Alexis décide toujours des règles. → Item 1 agréabilité*

La moyenne est de 2,15 pour la condition avec adaptation et de 2 pour la condition sans adaptation. Cela signifie donc que l'agréabilité est légèrement mieux perçue dans la condition avec adaptation.

- 2) *Alexis fait toujours son travail scolaire au meilleur de ses capacités → Item 1 compétence*

La moyenne est de 3,42 pour la condition avec adaptation et de 2,8 pour la condition sans adaptation. L'écart est assez important, les élèves à BEP sont perçus comme plus compétents lorsqu'ils bénéficient d'une adaptation que sans.

- 3) *Alexis aime rendre ses amis heureux. → Item 2 agréabilité*

La moyenne est de 2,92 pour la condition avec adaptation et de 2,96 pour la condition sans adaptation. L'écart est faible entre les deux moyennes, la présence d'adaptation n'influence donc pas cet item, dans les deux cas l'agréabilité est perçue de la même manière.

- 4) *Les exercices faits en classe semblent facile pour Alexis. → item 2 compétence*

La moyenne est de 1,85 pour la condition avec adaptation et de 3 pour la condition sans adaptation. L'écart entre les deux moyennes est assez important, nous pouvons donc en déduire que les participants trouvent que les exercices semblent plus facile pour Alexis lorsqu'il n'a pas d'adaptation (donc perçu plus compétent) qu'avec adaptation.

5) *Alexis est souvent le meneur lors des jeux à la récréé. → Item 3 agréabilité*

La moyenne est de 3,75 pour la condition avec adaptation et de 1,76 pour la condition sans adaptation. L'écart est assez important entre les deux moyennes. Cela signifie donc qu'Alexis est perçu comme plus agréable lorsqu'il y a une adaptation pédagogique que sans.

6) *Alexis comprend rapidement ce qu'on lui demande en classe. → Item 3 compétence*

La moyenne est de 2,96 pour la condition avec adaptation et de 2,84 pour la condition sans adaptation. Alexis est donc perçu comme légèrement plus compétent pour la condition avec adaptation que sans.

7) *Quand Alexis a des bonbons, il les partage avec ses amis → Item 4 agréabilité*

La moyenne est de 2,61 pour la condition avec adaptation et de 3,64 pour la condition sans adaptation. L'écart entre les deux moyennes est assez important, cela signifie donc qu'Alexis est perçu comme plus agréable sans adaptation qu'avec.

8) *Alexis est souvent le meneur du groupe. → Item 5 agréabilité*

La moyenne est de 3,07 pour la condition avec adaptation et de 1,84 pour la condition sans adaptation. L'écart est important entre ces deux moyennes. Alexis est perçu comme beaucoup plus agréable avec une présence d'adaptation que sans.

9) *Alexis fait tout pour être un bon élève. → Item 4 compétence*

La moyenne est de 3,73 pour la condition avec adaptation et de 3,28 pour la condition sans adaptation. Cela signifie donc qu'Alexis est perçu légèrement plus compétent lorsqu'il reçoit une adaptation que sans.

10) *Alexis comprend plus rapidement que les autres élèves de la classe. → Item 5 compétence*

La moyenne est de 3,04 pour la condition avec adaptation et de 1,88 pour la condition sans adaptation. L'écart est assez important entre les deux moyennes. Alexis est perçu comme beaucoup plus compétent lorsqu'il reçoit une adaptation que lorsqu'il n'en reçoit pas.

11) *Alexis aime rendre service pour rendre les autres heureux. → Item 6 agréabilité*

La moyenne est de 3,46 pour la condition avec adaptation et de 3,36 pour la condition sans adaptation. L'écart entre ces moyennes est faible. L'agréabilité est sensiblement perçue de la même manière dans les deux conditions.

12) *Alexis travaille dur malgré les difficultés → Item 6 compétence*

La moyenne est de 3,61 pour la condition avec adaptation et de 3,52 pour la condition sans adaptation. L'écart est faible entre ces moyennes. Dans les deux cas, Alexis est perçu comme travaillant dur malgré les difficultés, qu'il reçoive ou non une aide pédagogique.

Nous pouvons par ailleurs relever certains de ces résultats et observer une cohérence. En effet, si nous prenons l'exemple de l'item 5 "Alexis est souvent le meneur lors des jeux à la récré" et de l'item 8 "Alexis est souvent le meneur du groupe", ces deux items se ressemblent beaucoup et nous retrouvons la même réponse avec un écart important entre les moyennes.

II. Analyse des données

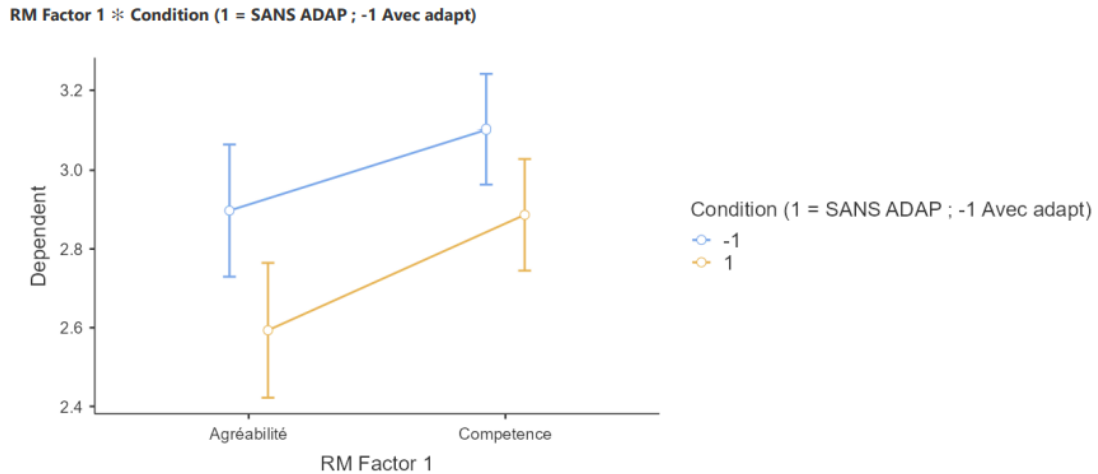
Nous trouvons après la réalisation d'une ANOVA, qu'il existe un lien significatif entre les perceptions de la composante compétence et les perceptions de la composante d'agréabilité (P-value < 0,001) ainsi qu'un lien entre les perceptions d'agréabilité et des compétences avec la condition (p-value à 0,014 et 0,034 respectivement). Cependant, nous n'avons pas de lien significatif entre les perceptions des élèves et le sexe, l'âge ou la présence d'handicap dans leur entourage (p-value > à 0,08).

Correlation Matrix

		Présence handicap (-1 : Non ; 1 = Oui)	Age	sexe (-1 Fille ; 1 Garçon)	agréabilité	Compétence	Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)
Présence handicap (-1 : Non ; 1 = Oui)	Pearson's r	—					
	p-value	—					
Age	Pearson's r	0.370	—				
	p-value	0.008	—				
sexe (-1 Fille ; 1 Garçon)	Pearson's r	0.145	0.126	—			
	p-value	0.309	0.382	—			
agréabilité	Pearson's r	0.031	-0.101	0.092	—		
	p-value	0.831	0.484	0.521	—		
Compétence	Pearson's r	0.170	-0.117	-0.081	0.543	—	
	p-value	0.234	0.418	0.572	< .001	—	
Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)	Pearson's r	-0.042	0.101	0.177	-0.342	-0.298	—
	p-value	0.768	0.487	0.214	0.014	0.034	—

Tableau 1 : Matrice de corrélation

Nous nous rendons ensuite compte qu'il y a des différences de perceptions entre l'agréabilité et la compétence et ce, quelle que soit la condition. Dans les deux conditions, la relation entre les deux reste inchangée. Cependant, il existe tout de même des différences entre les conditions en ce qui concerne les perceptions d'agréabilité entre elles et les perceptions de compétences entre elles.



Graphique 1 : Graphique illustrant les moyennes de l'agréabilité et de la compétence pour chaque situation.

Comme nous le montre ce graphique, dans les deux situations, l'agréabilité est moins bien perçue que la compétence. Il y a donc la même influence de la condition. Quelle que soit la situation, l'agréabilité reste inférieure à la compétence. De plus, les moyennes de l'agréabilité et de la compétence sont toutes les deux supérieures en condition avec adaptation comparé à sans adaptation.

Estimated Marginal Means - RM Factor 1

RM Factor 1	Mean	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
Agréabilité	2.75	0.0597	2.63	2.87
Compétence	2.99	0.0494	2.90	3.09

Tableau 2 : Tableau des moyennes estimées en chiffres pour l'agréabilité et la compétence quelque soit la condition.

Nous retrouvons ici la moyenne conjointe de l'agréabilité pour les deux conditions (2,75) et la moyenne conjointe de la compétence pour les deux conditions (2,99). L'écart est significatif, nous pouvons noter que leurs intervalles de confiance ne se chevauchent pas.

Estimated Marginal Means - RM Factor 1 * Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)

Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)	RM Factor 1	Mean	SE	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
-1	Agréabilité	2.90	0.0836	2.73	3.07
	Compétence	3.10	0.0692	2.96	3.24
1	Agréabilité	2.59	0.0852	2.42	2.76
	Compétence	2.89	0.0706	2.74	3.03

Tableau 3 : Tableau regroupant les moyennes pour chaque condition.

Nous pouvons ainsi comparer les moyennes entre elles. Les écarts entre celles-ci sont faibles mais on peut tout de même voir que :

- La moyenne de l'agréabilité pour la condition "Avec adaptation" est *supérieure* à la moyenne de l'agréabilité pour la condition "Sans adaptation" (2,90 et 2,59).
- La moyenne de l'agréabilité pour la condition "Avec adaptation" est *inférieure* à la moyenne de la compétence pour la condition "Avec adaptation" (2,90 et 3,10)
- La moyenne de l'agréabilité pour la condition "Avec adaptation" est *supérieure* à la moyenne de la compétence pour la condition "Sans adaptation". Cependant celles-ci sont quasiment égales à tel point que nous ne pouvons pas vraiment considérer une différence entre ces deux situations (2,90 et 2,89)
- La moyenne de l'agréabilité pour la condition "Sans adaptation" est *inférieure* à la moyenne de la compétence pour la condition "Avec adaptation" (2,59 et 3,10). C'est la situation avec le plus grand écart entre les moyennes.
- La moyenne de l'agréabilité pour la condition "Sans adaptation" est *inférieure* à la moyenne de la compétence pour la condition "Sans adaptation" (2,59 et 2,89)
- La moyenne de la compétence pour la condition "Avec adaptation" est *supérieure* à la moyenne de la compétence pour la condition "Sans adaptation" (3,10 et 2,89)

Post Hoc Comparisons - RM Factor 1 * Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)

		Comparison		Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
RM Factor 1	Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)	RM Factor 1	Condition (1 = SANS ADAP ; -1 Avec adapt)					
Agréabilité	-1	- Agréabilité	1	0.3041	0.1194	49.0	2.5477	0.065
		- Compétence	-1	-0.2051	0.0780	49.0	-2.6292	0.054
	1	- Compétence	1	0.0108	0.1094	49.0	0.0985	1.000
		- Compétence	-1	-0.5092	0.1098	49.0	-4.6387	< .001
Compétence	-1	- Compétence	1	-0.2933	0.0796	49.0	-3.6867	0.003
		- Compétence	1	0.2159	0.0988	49.0	2.1845	0.142

Tableau 4 : Tableau illustrant la comparaison des toutes les moyennes entre elles

III. Question ouverte

Les réponses à la question ouverte "Décris Alexis avec tes propres mots" ont été difficiles à exploiter. Plusieurs participants n'ont pas répondu à la question ou ont simplement recopié l'énoncé. Nous nous retrouvons donc avec une perte de 17 réponses soit une exploitation de 34 réponses sur 51 questionnaires passés.

Le mot qui revient le plus souvent à cette question est le mot "Handicap.é" (21 réponses sur 34) suivi de "Fauteuil roulant" (18 sur 34). Les descriptions d'Alexis emploient toutes un vocabulaire positif "Un bon élève", "Il est gentil" , "Il fait des efforts", "Il est très intelligent", "Il aime s'amuser avec ses amis". Nous ne retrouvons aucune réponse qui attribue un comportement négatif au petit garçon.

Discussion :

L'objectif de cette recherche était de s'interroger sur l'influence des adaptations pédagogiques sur la perception de l'agréabilité et la compétence d'élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, nous étions partis du postulat que ces élèves peuvent être les récepteurs de l'effet backlash lorsqu'ils obtiennent des bonnes notes et sont donc en situation de réussite. La réussite étant un comportement contre-stéréotypé. Nous nous sommes ainsi penchés plus spécifiquement sur le cas de ceux qui reçoivent une adaptation pédagogique pour pallier un handicap moteur. La présence d'une adaptation est supposée être proposée pour pallier les "problèmes" que rencontrent ces élèves, pour qu'ils sachent faire les exercices comme leurs camarades sans handicap moteur. Il ne faut pas oublier qu'un des objectifs principaux de l'enseignant est la réussite de tous les élèves sans exception. Cependant, nous nous demandions donc si l'apport d'une adaptation entraîne une perte de valorisation de la réussite et de la sympathie que ressentent leurs camarades. Pour cela nous avons réalisé une étude auprès de 51 élèves de la métropole lilloise, à qui nous avons proposé une situation et un questionnaire (questionnaire tiré de la School Social Judgment Scale). Les élèves ont répondu après la lecture de leur scénario (soit avec adaptation pédagogique soit sans adaptation pédagogique) pour que nous puissions comparer les perceptions des élèves et si les adaptations pédagogiques influencent l'agréabilité et la compétence.

Nos hypothèses étaient les suivantes :

H1 : Les élèves à besoins éducatifs particuliers recevant une adaptation pédagogique seront perçus comme moins compétents que les élèves à BEP ne recevant pas d'adaptation pédagogique.

H2 : Les élèves à BEP avec adaptation seront perçus moins agréables que ceux ne recevant pas d'adaptation.

H3 : L'agréabilité sera mieux perçue que la compétence quelque soit la condition.

Nous pouvons ainsi dire que notre hypothèse 1 n'est pas validée. En effet, nous retrouvons l'effet inverse. L'élève à BEP est perçu plus compétent en condition avec adaptation que sans. Il n'y a donc pas d'influence négative de l'aide pédagogique sur la compétence. Nous pouvons nous dire que les élèves interrogés ont jugé les élèves recevant une adaptation comme plus compétents car ils l'ont perçue comme une aide qui va venir consolider les capacités et compétences d'Alexis et non comme une aide qui amoindrie sa compétence en attribuant la réussite seulement à cette adaptation. Cependant, si la moyenne globale de tous les items concernant la compétence en présence d'adaptation reste supérieure à celle sans adaptation, nous pouvons relever un item qui va dans le sens de notre hypothèse et montre une influence de l'aide pédagogique. En effet, nous retrouvons pour l'item 4 "Les exercices faits en classe semblent facile pour Alexis." une moyenne de 3 pour la condition sans contre une moyenne de 1,85 pour la situation avec. Cet item est donc le seul item concernant la compétence qui montre une influence et qui va dans le sens inverse du reste des résultats. Cela peut s'expliquer par la formulation de l'item, les exercices semblent faciles malgré le handicap pour la situation sans adaptation car il est en réussite quand même alors que dans la deuxième situation, l'exercice semble moins facile car il nécessite l'apport d'une aide pour le réussir. Ainsi, l'aide est plutôt perçue comme nécessaire pour faciliter l'exercice et non pour faciliter les mouvements moteurs.

L'hypothèse 2 est également non validée avec un effet contraire qui se dégage. L'élève à BEP qui reçoit une adaptation pédagogique est donc jugé plus agréable que lorsqu'il ne reçoit pas d'adaptation. La présence d'aide pédagogique n'influence donc pas négativement l'agréabilité. Il serait intéressant ici d'interroger les élèves plus précisément sur ces résultats et comprendre pourquoi l'apport d'une aide rend l'élève plus agréable. En effet, nous supposons que l'agréabilité serait moindre en condition avec adaptation car les élèves pourraient ressentir une jalousie ou justifier le fait qu'Alexis ne soit pas un meneur par ce besoin d'aide en plus qui impacterait ses relations sociales. Nous avons cependant l'effet inverse ici, la présence d'adaptation semble augmenter la sympathie des élèves. Néanmoins, comme pour la première hypothèse, un item va à l'encontre de la moyenne globale, l'item 7 "Quand Alexis a des bonbons, il les partage avec ses amis". Ce dernier obtient une moyenne de 3,64 en situation de non présence d'adaptation contre 2,61 en présence d'adaptation. Le résultat à cet item va donc dans le sens de notre hypothèse en jugeant Alexis comme étant moins agréable lorsqu'il obtient de l'aide. Comme évoqué

précédemment, il serait intéressant de creuser et d'approfondir ces résultats pour comprendre pourquoi les élèves perçoivent différemment l'agrément pour cet item.

Enfin l'hypothèse 3 n'est pas validée non plus. Dans les deux conditions, Alexis a été perçu plus compétent qu'agréable. Notre hypothèse a été formée en se basant sur le fait que les élèves n'ayant aucune information sur le caractère de l'élève, la neutralité pouvait développer une sympathie pour l'élève en situation de handicap. C'est d'ailleurs ce que nous retrouvons paradoxalement dans leurs réponses à la question ouverte. Les descriptions d'Alexis sont très positives, nous invitant à penser que l'agrément serait plus élevée que la compétence, qui est quant à elle remise en cause par notre étude en évoquant des problèmes moteurs.

Cependant, ce résultat permet d'appuyer le postulat concernant le backlash que subissent ces élèves. En effet, Alexis correspond dans les deux cas à une attitude non-stéréotypée, il est en réussite. Cela amène donc une conséquence sociale, c'est-à-dire qu'il sera jugé moins agréable que compétent alors que le participant ne se base que sur des informations concernant les capacités d'Alexis. Nous pouvons ainsi apercevoir un effet de backlash qui se dessine au sein de notre expérience. Pour confirmer cela, il faudrait comparer nos données avec celles concernant l'agrément d'un élève à besoins éducatifs particuliers qui est dans une situation d'échec, c'est-à-dire dans un contexte stéréotypé.

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi nos hypothèses n'ont pas été validées. Tout d'abord, nous avons une petite population, seulement 51 élèves. Il serait pertinent d'augmenter le nombre de participants pour pouvoir obtenir des résultats plus fiables. En effet, plus un échantillon est grand, plus celui-ci sera fiable. Nous avons par exemple seulement 9 élèves sur 51 qui ont côtoyé ou qui côtoient une personne en situation de handicap moteur. Ce faible taux ne nous permet donc pas de réellement savoir s'il existe un lien entre la présence de handicap autour d'eux et la perception de ces élèves.

Avec notre échantillon, nous ne pouvons pas réellement en tirer des conclusions généralisables dues aux moyennes qui restent assez proches les unes des autres. De plus, l'âge de nos participants est également un facteur possible qui peut expliquer l'invalidation de nos hypothèses. Les élèves choisis ont entre 8 et 10 ans, il est donc probable qu'à cet âge, les élèves n'aient pas réellement compris la situation et/ou le système de notation du questionnaire. Il a en effet été difficile pour certains de comprendre la différence entre "Pas du tout d'accord" et "Pas d'accord" et entre "D'accord" et "Tout à fait d'accord" ce qui a

entraîné des moyennes souvent proches. Il aurait également peut-être été pertinent d'ajouter une option de réponse "Neutre" pour laisser aux participants le choix de ne pas se positionner. Il est en effet possible que certains enfants aient répondu au hasard aux questions ne se retrouvant pas dans les propositions de réponses proposées. Cependant l'ajout d'une réponse "Neutre" peut fausser les résultats en étant la réponse type des élèves et ainsi nous pouvons nous retrouver avec des données difficilement exploitables.

Plusieurs enfants ont à cet âge encore énormément de mal à se positionner sur ce type de questions, notamment celles touchant à l'agréabilité, car les élèves doivent répondre à ces items en se basant sur leur propre ressenti et non sur des informations prises dans un texte comme ils ont l'habitude de faire en classe. Il serait peut-être plus pertinent de proposer cette étude à des élèves plus âgés (CM1/CM2) également pour diminuer les problèmes liés à la compréhension et l'appropriation d'un scénario.

Cela nous amène au problème que nous avons retrouvé par rapport à la question ouverte. Nous avons eu une perte de 17 réponses ouvertes à analyser soit pour cause de non-réponse soit pour des réponses non-pertinentes car étant simplement une copie du scénario proposé.

Pour les réponses que nous avons analysées, ces dernières ont été majoritairement des descriptions positives. Cependant il est difficile de savoir si cela résulte des perceptions des élèves ou si ces descriptions ont été influencées par la lecture des items juste avant. En effet, tous les items sont tournés de manière positive ("Alexis aime rendre ses amis heureux", "Alexis fait tout pour être un bon élève"), cela peut donc amener les enfants à implicitement associer Alexis à du vocabulaire positif quitte à en oublier leur propre opinion. Cela peut également expliquer la dissonance que nous pouvons retrouver dans certains questionnaires où l'élève répond "Pas du tout d'accord" à plusieurs items concernant l'agréabilité mais qui indique ensuite qu'Alexis est "gentil". Il est nécessaire de remettre en question la compréhension de cette question ouverte et sa pertinence.

De même, l'une des inquiétudes soulevées en amont relatives à cette étude était de soumettre implicitement aux enfants des idées qui les pousseraient à croire que les élèves à BEP ne méritent pas leur réussite par exemple. C'est pourquoi il a été primordial de bien construire des scénarios qui ne désignent pas un enfant directement ni de prendre des classes avec un élève en fauteuil roulant pour éviter une comparaison et/ou de possibles railleries. C'est également pour cela que l'échelle SSJS est utile avec des enfants. De part

son aspect positif dans toutes ses questions, le risque que les participants ressortent de l'expérience en ayant des a priori négatifs sur les élèves à BEP est moindre.

Si notre étude ne nous permet pas de dire qu'il existe une influence négative des adaptations sur l'agrabilité et la compétence, un grand nombre de possibilités d'études s'offrent à nous. Il serait par exemple intéressant de se pencher sur divers types d'handicap. Les adaptations proposées n'étant pas nécessairement les mêmes, car celles-ci devant correspondre aux difficultés rencontrées, les ressentis ne seront possiblement pas les mêmes non plus. Ainsi, nous pouvons imaginer réaliser une étude qui concerne un trouble mental ou comportemental par exemple. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'agrabilité sera probablement moins bien perçue lorsque nous nous intéressons à un élève possédant des troubles du comportement plutôt qu'à un élève avec un trouble moteur car nous conduisons implicitement les enfants à associer ce trouble à un aspect négatif. Il est possible que cela prenne le dessus sur leur réflexion et qu'ils soient plus sévères avec ces élèves qu'avec d'autres. Cette possible sévérité peut alors influencer les élèves à être plus enclins à voir l'adaptation pédagogique reçue comme quelque chose de négatif contrairement à notre présente étude.

Nous pouvons également nous intéresser à une aide sous une autre forme, par exemple l'aide apportée par un ou une AESH. En effet, l'aide et l'accompagnement humain est perçu totalement différemment d'une aide abstraite. Il serait intéressant de nous interroger sur les ressentis et la vision des camarades de classe des élèves recevant l'aide d'un ou une AESH pour évaluer comment ils perçoivent cette aide. L'évaluation de la compétence dans cette situation risquerait de diminuer fortement car les élèves peuvent effectuer des associations selon lesquelles la réussite de l'élève à BEP ne se reposerait que sur l'AESH et non sur ses propres capacités. L'hypothèse de cette étude serait donc qu'il existe une influence négative de l'aide apportée à ces élèves au niveau de la compétence. En ce qui concerne l'agrabilité, tout dépendra de l'importance du trouble, si l'élève a énormément besoin d'une aide humaine ou non.

Enfin, l'une des situations d'élèves à BEP qui est très peu exploitée est celle des élèves à haut-potentiel intellectuel (HPI). En effet, nous avons tendance à voir les élèves à BEP comme ayant des difficultés et où ils requièrent de l'aide et une adaptation qui rend la tâche plus accessible pour eux. Dans le cas de figure des élèves HPI, l'adaptation pédagogique

qui leur est proposée permet bien de pallier le problème qu'ils rencontrent, souvent cet élève aura tendance à être en avance, à s'ennuyer. Il faut cependant prendre en compte que les intelligences des élèves sont diverses et ce, même au sein des élèves qualifiés de haut potentiel. Un élève peut être à haut potentiel seulement dans une discipline ce qui peut donc exclure la possibilité du saut de classe par exemple. L'adaptation qui est souvent proposée est la préparation d'exercice plus difficile ou plus longue pour les laisser continuer de progresser en autonomie. Si la perception de la compétence n'est peut-être pas pertinente à évaluer dans cette étude, celle de l'agréabilité reste tout de même importante. En effet, il est souvent remarqué que les élèves qualifiés de haut potentiel ont plus de mal lorsqu'il est question des interactions sociales. Nous pouvons donc nous demander dans quelles mesures, la mise en place d'adaptation pédagogique pour ces élèves influence-t-elle les relations sociales avec leurs camarades.

L'étude effectuée dans ce travail de recherche nous permet malgré tout d'obtenir une certaine vision des ressentis des élèves que nous pouvons prendre en compte dans notre enseignement. Si nous n'avons pas réellement perçu d'impact négatif de l'apport d'adaptation pédagogique, nous retrouvons tout de même une présence de l'effet backlash qui nous pousse à nous interroger plus en profondeur. Nous devons, en tant qu'enseignants, être capable d'adapter notre enseignement à chaque élève pour correspondre à ses besoins et ainsi mettre en œuvre tout ce qui est possible pour leur offrir un cadre d'apprentissage adéquat. Cependant, la perception des autres est un point clef dans le développement d'un enfant et dans sa construction. Si les élèves autour de lui le perçoivent différemment de part ses besoins éducatifs particuliers, cela peut entraîner une baisse de confiance en soi et amener l'élève vers des mauvaises notes pour correspondre aux stéréotypes attendus de lui, c'est-à-dire qu'il se retrouve en situation d'échec. Le fait que nous trouvions peu de différence entre les deux situations voire que l'élève est mieux perçu en recevant de l'aide que sans, est assez intéressant à exploiter. En effet, cela peut signifier que les élèves ont conscience que l'adaptation apportée est là pour l'aider et qu'il sera alors plus compétent grâce à cette aide qu'un élève sans qui en aurait besoin également. Il est essentiel de faire comprendre aux élèves pourquoi certains reçoivent une aide, que cela soit pour un handicap moteur ou de grandes difficultés et que celle-ci n'est pas une aide ayant pour but de faciliter les exercices et les objectifs attendus mais bien de faciliter la méthode des apprentissages des élèves à BEP pour les amener aux mêmes objectifs que les autres élèves de la classe.

Les études de ce type sont une réelle aide pour nous, enseignants, pour aborder la notion de différenciation et nous font remettre en question nos décisions pédagogiques. Plus des études apparaissent, plus nous pouvons affiner nos méthodes de travail et trouver quelles aides apporter aux élèves sans que cela n'impacte trop les relations avec autrui. Ici, les résultats obtenus sont assez positifs, les élèves n'étant pas influencés comme nous pourrions le penser de prime abord. Ces données ont un côté rassurant, il ne semble pas y avoir une dévalorisation importante des compétences des élèves à BEP ni un rejet dû à une mauvaise perception sociale lorsque ces derniers reçoivent une aide. Il faut néanmoins prendre en compte l'environnement social et le possible effet de groupe au sein de la classe. Si nous pouvons considérer ces données comme rassurantes pour l'inclusion des élèves, ces résultats peuvent énormément évoluer d'une classe à l'autre. Il suffit par exemple qu'un élève prenne l'ascendant dans la classe et se positionne en meneur pour amener le reste de ses camarades à penser comme lui et ainsi à percevoir négativement un élève à BEP. De plus, l'environnement de l'école peut également énormément influencer ces perceptions. J'ai pu personnellement observer au cours de mes divers stages, une inclusion plus positive des élèves à BEP dans des secteurs REP+ par exemple. Beaucoup de facteurs entrent donc en jeu dans l'application de cette étude de manière globale au sein des enseignants et de leur pratique d'enseignement.

Conclusion :

En conclusion, nous cherchions à savoir si la présence d'adaptation pédagogique impactait les perceptions des camarades lorsque nous étions dans une situation contre-stéréotypée. Nos résultats ont montré que l'apport d'une adaptation pédagogique pour les élèves à besoins éducatifs particuliers n'influence pas de manière négative les perceptions des autres élèves de la classe. Au contraire, nous retrouvons l'effet inverse à savoir que les élèves à BEP sont perçus comme plus compétents et plus agréables lorsqu'ils reçoivent une adaptation que lorsqu'ils n'en ont pas. De plus, notre étude renforce également les précédentes recherches effectuées dans ce domaine en apportant des résultats allant dans le sens du phénomène de backlash. En effet, les élèves à BEP sont jugés moins agréables que compétents et ce, quelque soit la condition, ce qui correspond aux conséquences sociales que subissent les personnes qui se retrouvent dans une situation contre-stéréotypée. Il est primordial de continuer à effectuer des recherches sur le sujet pour continuer à alimenter et à apporter une aide aux enseignants dans le but de les accompagner et de les former au mieux à prendre en main ces élèves qui en ont besoin.

Bibliographie :

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological science*, 12(5), 385-390.

Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9, 43-47

Circulaire de rentrée 2019, Education Nationale

Chin, D., & Kameoka, V. A. (2019). Mentoring Asian American scholars: Stereotypes and cultural values. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(3), 337.

Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers' and preservice teachers' stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 244-255.

Jury.M, Khamzina.K, Aelenei.C, Stanczak.A , Pironom.J, Desombre.C,
Toczek-Capelle.M-C & Rohmer.O (2020) La réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de la sélection et du backlash.

Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59-67.

Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533.

Leyens, J. P. (2014). *Sommes-nous tous racistes?: psychologie des racismes ordinaires*. Editions Mardaga, 71-127

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education, 29*, 46-52..

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*(01), 69.

Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: the costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of personality and social psychology, 74*(3), 629.

Rudman, L. A., & Glick, P. (1999). Feminized management and backlash toward agentic women: the hidden costs to women of a kinder, gentler image of middle managers. *Journal of personality and social psychology, 77*(5), 1004.

Rudman, L. A., & Fairchild, K. (2004). Reactions to counterstereotypic behavior: the role of backlash in cultural stereotype maintenance. *Journal of personality and social psychology, 87*(2), 157.

Rudman, L. A., & Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of social issues, 57*(4), 743-762.

Soriano-Ferrer, M., & Morte-Soriano, M. (2017). Teacher perceptions of reading motivation in children with developmental dyslexia and average readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 50-56.

Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in mathematics, 50*(1), 49-62.

Wojciszke, B., Bazinska, R., & Jaworski, M. (1998). On the dominance of moral categories in impression formation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(12), 1251-1263.

Annexes :

Annexe 1 : Questionnaire

Lis les phrases suivantes qui concernent Alexis. Décides à quel point tu es d'accord ou non avec cette phrase.

1 = Pas du tout d'accord

2 = Pas d'accord

3 = D'accord

4 = Tout à fait d'accord

	1	2	3	4
Lors des jeux, Alexis décide toujours des règles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis fait toujours son travail scolaire au meilleur de ses capacités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis aime rendre ses amis heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les exercices faits en classe semblent facile pour Alexis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis est souvent le meneur lors des jeux à la récréé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis comprend rapidement ce qu'on lui demande en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand Alexis a des bonbons, il les partage avec ses amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis est souvent le meneur du groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis fait tout pour être un bon élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis comprend plus rapidement que les autres élèves de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis aime rendre service pour rendre les autres heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis travaille dur malgré les difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Décris Alexis avec tes propres mots :

Quel âge as-tu ?

Es-tu une fille ou un garçon ?

Il y a t-il déjà eu des enfants avec un handicap moteur dans ta classe ?

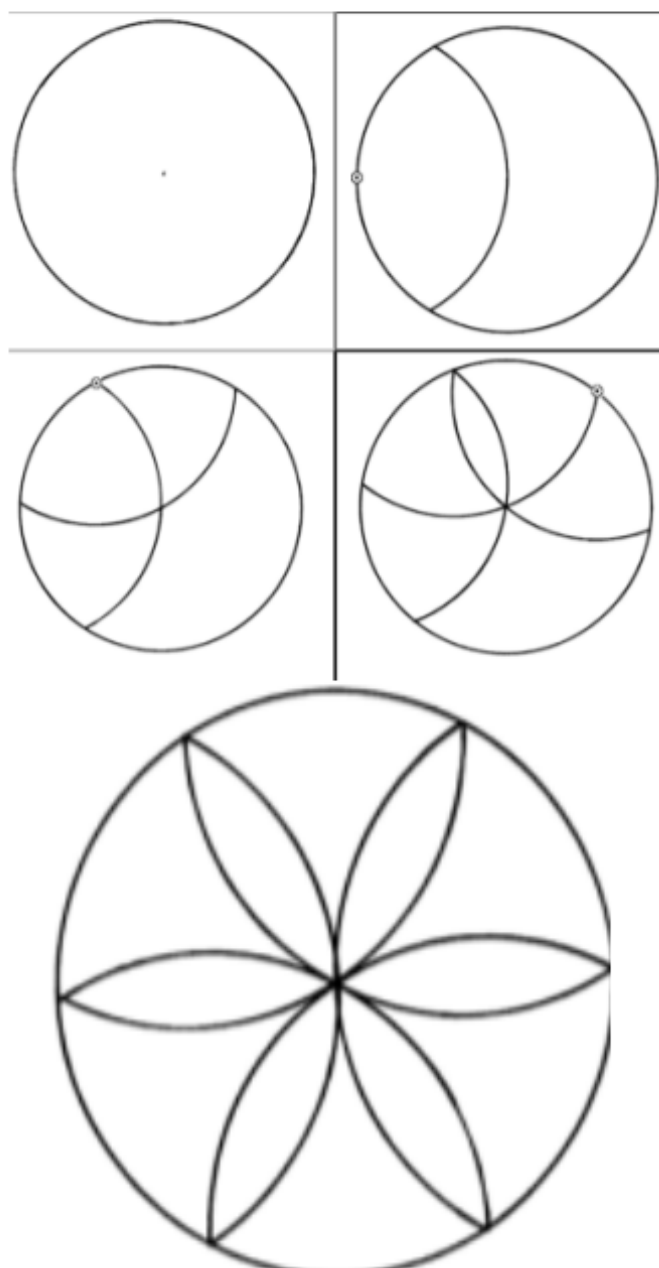
Il y a t-il des personnes en situation de handicap moteur dans ton entourage ?

Annexe 2 : Scénario sans adaptation

Alexis est un élève de CE2. Il est en fauteuil roulant et a parfois un peu de mal à faire certains mouvements. Lors d'une évaluation de géométrie sur l'utilisation du compas, Alexis réalise l'exercice seul sans aide et obtient un A.

Exercice qu'Alexis a réalisé :

Réalises la figure suivante à l'aide ton compas.



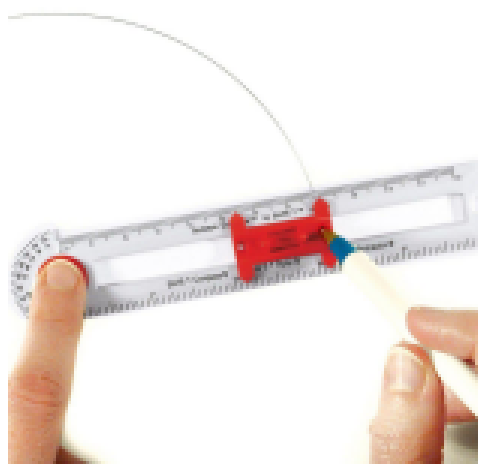
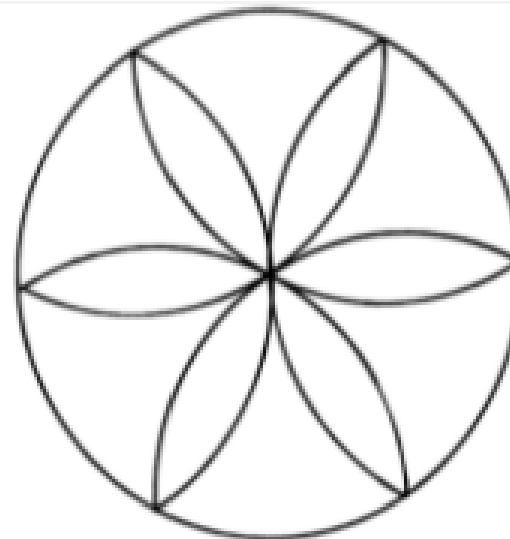
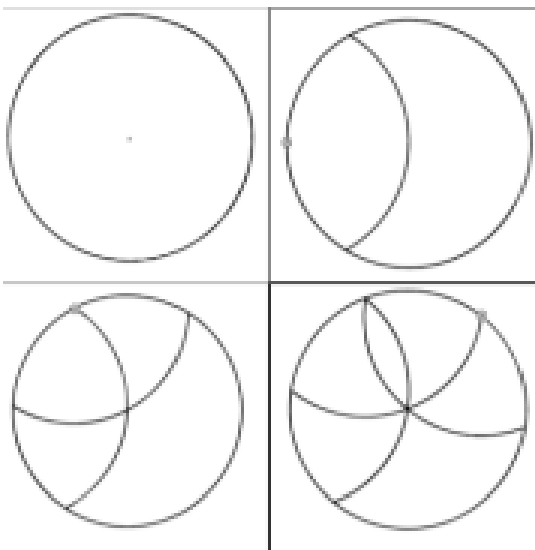
Annexe 3 : Situation avec adaptation

Alexis est un élève de CE2. Il est en fauteuil roulant et a parfois un peu de mal à faire certains mouvements. Lors d'une évaluation de géométrie sur l'utilisation du compas, Alexis a obtenu de l'aide grâce à du matériel adapté à sa situation. Il utilise une règle qui lui sert de compas et qui l'aide dans ses mouvements. Il réussit l'exercice et obtient un A.



Exercice qu'Alexis a réalisé :

Réalises la figure suivante à l'aide ton compas.



Matériel adapté à l'élève : Compas Bullseye.

On fixe une punaise à l'extrémité de la règle pour la maintenir sur la feuille, on place le stylo au diamètre nécessaire et on trace notre cercle.

Annexe 4 : Exemples de réponses d'élèves

Lis les phrases suivantes qui concernent Alexis. Décides à quel point tu es d'accord ou non avec cette phrase.

1 = Pas du tout d'accord
 2 = Pas d'accord
 3 = D'accord
 4 = Tout à fait d'accord

	1	2	3	4
Lors des jeux, Alexis décide toujours des règles.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis fait toujours son travail scolaire au meilleur de ses capacités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis aime rendre ses amis heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les exercices faits en classe semblent facile pour Alexis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis est souvent le meneur lors des jeux à la récré.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis comprend rapidement ce qu'on lui demande en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quand Alexis a des bonbons, il les partage avec ses amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis est souvent le meneur du groupe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis fait tout pour être un bon élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis comprend plus rapidement que les autres élèves de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis aime rendre service pour rendre les autres heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis travaille dur malgré les difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Décris Alexis avec tes propres mots : *bon*

alexis est un bon élève est aussi un bon enfant car il rend heureux ses amis

Quel âge as-tu ?

9 ans

Es-tu une fille ou un garçon ?

un garçon

Il y a t-il déjà eu des enfants avec un handicap moteur dans ta classe ?

non

Il y a t-il des personnes en situation de handicap moteur dans ton entourage ?

non

Lis les phrases suivantes qui concernent Alexis. Décides à quel point tu es d'accord ou non avec cette phrase.
 1 = Pas du tout d'accord
 2 = Pas d'accord
 3 = D'accord
 4 = Tout à fait d'accord

	1	2	3	4
Lors des jeux, Alexis décide toujours des règles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis fait toujours son travail scolaire au meilleur de ses capacités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis aime rendre ses amis heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Les exercices faits en classe semblent facile pour Alexis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis est souvent le meneur lors des jeux à la récré.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis comprend rapidement ce qu'on lui demande en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quand Alexis a des bonbons, il les partage avec ses amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis est souvent le meneur du groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis fait tout pour être un bon élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Alexis comprend plus rapidement que les autres élèves de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis aime rendre service pour rendre les autres heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alexis travaille dur malgré les difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Décris Alexis avec tes propres mots :

Alexis est gentil et fait de l'effort.

Quel âge as-tu ?

9 ans

Es-tu une fille ou un garçon ?

Une fille

Il y a t-il déjà eu des enfants avec un handicap moteur dans ta classe ?

Non mais j'ai des petits frères handicapés qui me font toujours rigoler.

Il y a t-il des personnes en situation de handicap moteur dans ton entourage ?

Oui mes petits frères.