



HAL
open science

Les représentations des jeunes élèves concernant le handicap

Lauren Bonnaud

► **To cite this version:**

Lauren Bonnaud. Les représentations des jeunes élèves concernant le handicap. Education. 2022. dumas-04014194

HAL Id: dumas-04014194

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04014194v1>

Submitted on 3 Mar 2023

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.



Les représentations des jeunes élèves concernant le handicap.

Lauren Bonnaud.

Numéro étudiant : 22000316.

INSPE site d'Angoulême.

Master MEEF premier degré.

Soutenance de mémoire le mardi 17 mai 2022.

Mémoire encadré par madame SANCHIZ Mylène

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite des représentations que les jeunes élèves peuvent avoir concernant le handicap. Mon changement de stage en cours d'année m'a poussée à modifier légèrement mon sujet qui traitait initialement de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap psychique en cycle 2 ou 3. Après une présentation des différentes définitions du handicap et de l'inclusion scolaire je me suis intéressée à différents auteurs. Ces auteurs s'intéressent eux même à la question du handicap et de l'inclusion scolaire. On constate globalement dans cette étude que les stéréotypes du handicap présents dans notre société ne favorisent pas l'inclusion des personnes en situation de handicap et ce pour différentes raisons. Cependant, des moyens sont mis en œuvre, et particulièrement au sein de l'école, pour inclure les enfants en situation de handicap. La différenciation, qui est le pilier majeur de l'inclusion, n'est qu'une partie de ce qui peut être mis en place au sein de la classe pour favoriser un climat serein pour tous les élèves. De plus, dans mes lectures j'ai appris que la théorie du contact étendu était un moyen de réduire les stéréotypes chez les adultes. C'est la raison pour laquelle ma séquence pédagogique mise en place va relever les représentations des jeunes élèves avant et après avoir fait une activité de mise en situation. Ainsi, on constatera si leurs représentations ont évoluées ou non. Cette étude va donc me permettre de voir si la théorie du contact étendu s'applique aussi aux jeunes élèves qui ont peu ou pas de connaissances à ce sujet.

RÉSUMÉ	3
PARTIE THÉORIQUE	6
1. <i>Quelques définitions.</i>	6
1.1 <i>Le handicap psychique</i>	6
1.2 <i>L'inclusion scolaire</i>	9
2. <i>Les débuts de l'inclusion scolaire.</i>	11
2.1 <i>Bourneville</i>	11
3. <i>Que disent les lois, les didacticiens et les théories à propos de l'inclusion au sein de l'école ?</i>	11
3.1 <i>Textes de loi</i>	12
3.2. <i>Quelles actions peuvent être mises en place ?</i>	13
4. <i>Élèves en situation de handicap : impact sur les apprentissages en contexte scolaire.</i>	13
4.1 <i>Impact pour les élèves</i>	13
4.2 <i>Impact pour l'enseignant</i>	15
4.3 <i>Impact dans la classe.</i>	16
5. <i>Quelles sont les actions qui existent pour favoriser l'inclusion.</i>	17
5.1 <i>Création de classes ULIS</i>	17
5.2 <i>Autres actions</i>	17
5.2 <i>Réduction des stéréotypes, des préjugés et des discriminations.</i>	18
5.2.1. <i>Définitions et origines</i>	18
5.2.2. <i>Les bénéfices de l'inclusion scolaires sur la discrimination et les stéréotypes</i>	19
5.2.3. <i>Théorie du contact pour réduire les stigmatisations</i>	20
PROBLÉMATIQUE	21
HYPOTHÈSES	22
PARTIE EMPIRIQUE	22
LA MÉTHODE	22
6. <i>Méthodologie</i>	22
6.1. <i>Plan d'expérience : facteurs, VI, VD</i>	23
6.2. <i>Participants/ échantillon (nombre de participants, âge, niveau scolaire, sexe etc., répartition des participants par groupes)</i>	24
6.3. <i>Présentation des instruments de mesure (matériel, exercices, questionnaire) et description des données recueillies.</i>	24
6.5. <i>Protocole, description de la procédure (dire ce que les participants font)</i>	25
6.6. <i>Présentation de la méthode d'analyse des données.</i>	27
ANALYSE DES RÉSULTATS	29
DISCUSSION	31
CONCLUSION	32
WEBOGRAPHIE	34
ANNEXES	36

INTRODUCTION

J'ai décidé d'effectuer ce travail sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap psychique du fait de mes interrogations personnelles à ce sujet, mais aussi du fait de mes interrogations en tant que future enseignante.

En effet, mon expérience professionnelle avec des adultes en situation de handicap, mis en relation avec le métier d'enseignant, me pousse à m'interroger. Comment pouvons-nous inclure un enfant en contexte scolaire afin que les activités et les apprentissages se déroulent bien d'un point de vue fonctionnel, que ce soit du côté de l'élève ou du côté de l'enseignant, et comment l'enseignant peut-il venir en aide à ou aux élèves en question et par quels moyens ?

C'est une question importante qui pourra m'être utile afin de mettre en place tout ce que j'ai pu apprendre lors de mes recherches pour ce travail lorsque je serais enseignante et que je me retrouverais face à un handicap de ce type. En effet, l'enseignant doit connaître au mieux le handicap de son élève dans le but de pouvoir l'aider le plus efficacement possible pendant les apprentissages notamment en mettant en place de la différenciation. L'aide ne se situe pas dans le contenu des programmes auxquels l'enseignant se réfère mais, dans les supports fournis à l'élève pour qu'il puisse suivre le même enseignement que le reste de la classe mais en ayant des moyens adaptés à son handicap pour qu'il puisse apprendre au mieux. La différenciation prévue pour le ou les élèves avec des besoins éducatifs particuliers -pas seulement un public en situation de handicap - peut prendre plusieurs formes : des exercices moins longs, un aménagement du temps, tout ce qui peut permettre aux élèves de ne plus être dans une situation de difficulté.

Pour débiter, voici quelques données chiffrées afin de mieux comprendre la proportionnalité d'enfants en situation de handicap dans les classes en milieu ordinaire. D'après le site education.gouv.fr, en France, on observe une nette augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. En effet, depuis 2006, il y a deux fois plus d'élèves en situation de handicap scolarisés (155 361 en 2006 contre 337 795 en 2018).

On peut considérer que cette augmentation a débuté avec la loi du 11 février 2005 qui a eu un fort impact sur « l'égalité des droits et des chances » des personnes en situation de handicap. Cette loi a réformé les droits des personnes en situation de handicap. C'est la première

fois qu'apparaît dans le Code de l'action sociale et des familles la définition du terme « handicap » tiré de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).

PARTIE THÉORIQUE

1. Quelques définitions.

1.1 Le handicap psychique

La loi du 11 février 2005 (Article 2, Art.L.114.) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit le handicap comme : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

D'après le site de l'union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques (UNAFAM), le handicap psychique se définit comme la « conséquence de la maladie psychique » comme les psychoses et en particulier les troubles schizophréniques, les troubles bipolaires, les troubles graves de la personnalité ainsi que troubles névrotiques graves comme les Troubles Obsessionnels Compulsifs. Cependant, celui-ci « reste de cause inconnue ».

Dans ce type de handicap, toujours d'après le site l'UNAFAM : « c'est l'organisation qui est en cause, comme l'organisation du temps, l'anticipation des conséquences d'un acte, la possibilité de communiquer de façon participative, mémoriser, concevoir les réactions des autres, associée à l'absence de participation sociale. » En revanche, « ce n'est pas la maladie psychique qui donne lieu à l'attribution d'un taux d'incapacité, mais les limites qu'elle suscite dans la vie quotidienne avec ses retentissements sur la vie sociale et professionnelle. »

Tableau 1 : Nombre d'élèves scolarisés en 2009, par type de handicap (EN-DGESCO-DEPP-mission)

2009	Milieu ordinaire					Établissements médico-sociaux et hospitaliers				
	1 ^{er} degré		Second degré		Total	% du handicap	hospitaliers	médico-sociaux	Total	% du handicap
Déficiences	classe ordinaire	CLIS	classe ordinaire	UPI						
intellectuelles et cognitives	26 085	32 030	11 389	12 536	82 040	43,8 %	1 114	36 744	37 858	50,6 %
psychisme	18 212	3 564	9 185	1 274	32 235	17,2 %	3 121	15 474	18 595	24,8 %
langage et parole	9 987	1 362	12 033	1 000	24 382	13 %	190	1 228	1 418	1,9 %
auditives	3 384	670	2 767	505	7 326	3,9 %	21	2 739	2 760	3,7 %
visuelles	2 145	281	2 059	137	4 622	2,5 %	7	833	840	1,1 %
viscérales	3 514	150	2 785	51	6 500	3,5 %	571	86	657	0,9 %
motrices	7 943	1 010	6 650	926	16 529	8,8 %	543	3 627	4 170	5,6 %
multiples	5 852	1 839	2 063	722	10 476	5,6 %	547	4 736	5 283	7,1 %
Autres	2 007	145	1 194	34	3 380	1,8 %	720	1 630	2 350	3,1 %
polyhandicapés							102	812	914	1,2 %
Total	79 129	41 051	50 125	17 185	187 490	100 %	6 936	67 909	74 845	100 %

Si l'on se réfère au tableau ci-dessus, on constate que dans le premier degré, il y avait 18 212 élèves en situation de handicap psychique scolarisés en classe ordinaire et 3 564 en CLIS en 2009. Ces chiffres représentent une bonne partie des enfants atteints de handicap, derrière les déficiences intellectuelles et cognitives, c'est pourquoi il est aussi important de les prendre en compte.

Vous trouverez dans le tableau ci-dessous un résumé des différentes altérations qui découlent du handicap psychique d'après le site de l'UNAFAM. Pour éclairer le propos, des exemples seront donnés.

<p>Les altérations des capacités d'autoévaluation et des capacités à demander de l'aide.</p>	<p>Difficulté à évaluer ses capacités, à reconnaître ses limites et à les prendre en compte.</p> <p>Difficulté à savoir demander de l'aide en cas de besoin et à coopérer aux soins.</p>	<p>Avec cette altération, un enfant en situation de handicap psychique aura du mal à savoir où sont ses difficultés dans les apprentissages et ne demandera pas l'aide dont il a besoin et ne réussira donc pas à faire face à ses difficultés.</p>
<p>Les altérations de la motivation</p>	<p>Difficulté à initier une action de base, c'est-à-dire les gestes élémentaires de la vie quotidienne.</p> <p>Difficulté à anticiper, à entreprendre ou à persévérer.</p> <p>Difficultés à gérer le temps</p> <p>Curiosité et les désirs.</p>	<p>Avec cette altération, un enfant en situation de handicap psychique aura du mal à faire comme les autres élèves durant les activités au niveau de la prise d'initiative, de gestion du temps.</p>
<p>Les altérations de la cognition psychosociale ou capacités de communication et de compréhension des autres.</p>	<p>Capacités d'empathies cognitive : savoir « se mettre à la place de l'autre » et le comprendre.</p> <p>Capacités d'empathie émotionnelle : se montrer sensible aux émotions d'autrui, se montrer compréhensif et capable de tact et de respect.</p> <p>Capacités à identifier les rôles sociaux, la signification des situations sociales.</p>	<p>Avec cette altération, un enfant en situation de handicap psychique aura plus de difficulté au niveau de l'affectif avec ses camarades.</p>
<p>Les altérations de la cognition froide.</p>	<p>Capacité à s'organiser dans une activité habituelles-planifier, organiser, anticiper.</p> <p>Capacité à s'organiser dans une activité inhabituelle.</p> <p>Capacités d'apprentissage.</p> <p>Capacité à se concentrer, fixer son attention et à mémoriser</p>	<p>Avec cette altération, un enfant en situation de handicap psychique aura par exemple du mal à se concentrer et à rester en place.</p>

Grâce à ce tableau, on comprend donc mieux quelles sont les difficultés que peuvent rencontrer les enfants atteints de handicap psychique au sein même de l'école qui nécessite chacune de ses capacités. On regroupe quatre altérations : l'altération des capacités d'autoévaluation et des capacités à demander de l'aide ; l'altération de la motivation ; l'altération de la cognition psychosociale ou capacité de communication et de compréhension des autres ; enfin l'altération de la cognition froide. On comprend ainsi à travers ces altérations que les élèves atteints de handicap psychique rencontreront des difficultés importantes. Notamment dans leur relation avec leurs pairs, dans la concentration que le travail fait en classe demande ; ces élèves auront du mal à aller au bout des choses, voire de rentrer dans la tâche.

1.2 L'inclusion scolaire

L'introduction du magazine Agora débats/ jeunesse : *De la fabrication du besoin éducatif : enjeu, travail d'institution et référentiels normatifs* nous décrit l'inclusion scolaire comme un soutien des élèves dans leur parcours scolaire en tenant compte de leurs besoins éducatifs, et ce depuis la moitié des années 1990, date à laquelle la plupart des pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique demandent à leurs systèmes éducatifs ce soutien auprès des élèves. Cependant, l'inclusion est décrite comme floue étant donné que la distinction entre élèves à besoins éducatifs particuliers et élèves en situation de handicap n'est pas claire. Cela se concrétise par le fait des conditions d'éligibilité : « Les conditions d'accès aux droits et de scolarisation des élèves dont le besoin éducatif résulte d'un problème de santé ou d'une déficience différent ainsi sur bien des points de ceux dont le besoin éducatif est rapporté à l'allophonie ou à d'autres causes du fait des procédures d'identification à l'œuvre. L'éligibilité aux aménagements et aux soutiens ciblant les élèves dont le besoin éducatif résulte d'un problème de santé nécessite une reconnaissance officielle attestant un besoin de compensation médicalement ou psychologiquement certifié par une équipe pluridisciplinaire en lien avec l'explicitation d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), mobilisant conjointement des acteurs du système scolaire et du secteur spécialisé. L'éligibilité aux aménagements et aux soutiens ciblant les élèves dont le besoin éducatif est rapporté à d'autres facteurs sources d'échecs scolaires (origine sociale, allophonie, haut potentiel, etc.) est, quant à elle, de la responsabilité d'instances institutionnelles plus locales : services des rectorats pour les élèves allophones, voire des établissements scolaires pour les élèves désignés

à haut potentiel ou en difficulté scolaire. » En d'autres termes, au niveau de la prise en charge des besoins des élèves, il y a une distinction entre élèves en situation de handicap et élèves en échec scolaire au niveau de la prise en charge et par conséquent au niveau de l'inclusion en milieu scolaire.

D'après le site du réseau Canopé, nous pouvons construire un tableau qui résume leur définition de l'inclusion scolaire à travers deux axes majoritaires :

Tableau 2 : résumé de la définition de l'inclusion scolaire selon le réseau Canopé :

INCLUSION SCOLAIRE	
Adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves.	
ACCESSIBILITÉ AUX SAVOIRS	ADAPTATION SCOLAIRE
Mettre l'ensemble des savoir à la portée de chaque élève afin qu'il puisse, quelles que soient ses difficultés, avoir accès aux apprentissages.	Mettre en œuvre les aides personnalisées en direction des élèves relevant de la grande difficulté scolaire par des structures et des dispositifs souples et adaptés.

Le site gouvernement.fr, définit l'inclusion scolaire comme « Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. La loi sur la Refondation de l'école consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Le Gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21^e siècle. »

« La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire et comporte des dispositions concernant la formation des enseignants, la coopération entre l'Éducation nationale et les établissements et services médico-sociaux et la formation aux outils numériques des élèves accueillis au sein des établissements et services médico-sociaux. » Le principe d'inclusion scolaire est donc très récent au niveau de la loi.

Dans Comprendre l'inclusion scolaire (Fumey & Ventoso-Y-Font, 2016), la définition de l'inclusion est la suivante : « l'inclusion correspond à la fois à un mode de pensée de l'école et à un ensemble de pratiques pédagogiques. ».

Thomazet (2012), maître de conférences en sciences de l'éducation dont les travaux portent sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, donne une définition claire de l'inclusion scolaire à partir de l'intégration. Pour lui, il est nécessaire que les élèves à besoins éducatifs particuliers s'intègrent dans les écoles et les classes dites normales. Cette intégration intervient de trois manières différentes. Par l'intégration physique, lorsque les établissements spécialisés se trouvent directement dans l'enceinte de l'établissement. Par l'intégration sociale qui regroupe l'intégration de tous les élèves au sein de l'école ainsi que dans la société. Enfin, par l'intégration pédagogique qui permet à tous les élèves du même âge d'apprendre de la même manière au sein d'une même classe sans distinction de niveaux.

2. Les débuts de l'inclusion scolaire.

2.1 Bourneville

La création « d'asile-école » anciennement « asile-dépotoir » par le docteur Bourneville, médecin aliéniste à l'hôpital de Bicêtre, avait pour but « d'abord de créer des classes spéciales à l'intérieur de l'asile dans le quartier des enfants, classes qui accueilleront essentiellement la catégorie des enfants idiots et dégénérés. L'autre axe de l'action de Bourneville concerne les enfants moins privés sur le plan de l'intelligence, qui échappent toujours à l'obligation scolaire et qui sont atteints d'imbécillité légère et d'arriération. Ces enfants, si des classes spéciales venaient à être créées dans les écoles ordinaires, pourraient échapper à l'asile. » On constate que l'on ne parle pas de handicap à l'époque, mais d'enfants « idiots et dégénérés ». Il y a dans cette démarche une ébauche d'inclusion de la part du docteur Bourneville son but étant d'annexer des classes spéciales dans les écoles ordinaires.

3. Que disent les lois, les didacticiens et les théories à propos de l'inclusion au sein de l'école ?

3.1 Textes de loi.

La loi du 15 avril 1909 qui fera apparaître pour la première fois les classes spéciales permettant d'accueillir des enfants handicapés. Ces classes dites de perfectionnement pour les enfants arriérés seront créées suites aux revendications du psychologue Binet et du docteur Simon, qui sont à l'origine de l'Échelle Métrique de l'Intelligence (outil utilisé pour le recrutement des élèves de ces classes de perfectionnement).

Il faudra étendre les années 70 pour que les associations de parents revendiquent le droit pour leurs enfants de poursuivre leur scolarité dans le milieu ordinaire, pour que le mouvement intégratif apparaisse. Cette avancée va aboutir à la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, qui va marquer le début d'une politique d'intégration qui devient une « obligation nationale ».

Cette intégration scolaire en milieu ordinaire demeure peu développée, la circulaire n°82-048 du 4 février 1982 va relancer la dynamique intégratrice avec la mise en place « de projet éducatif individualisé et la nécessité d'installer un dispositif institutionnel souple et pouvant prendre en compte chaque enfant en s'adaptant à son évolution. »

La circulaire n°83-082 du 29 janvier 1983 précise à nouveau cette volonté d'intégration scolaire : « Tout doit être mis en place pour permettre le maximum d'activités scolaires et périscolaires avec les autres élèves et pour réaliser dès que possible, même en cours d'année scolaire, une insertion en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein. »

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la république a permis une avancée majeure pour favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles et par conséquent leur inclusion scolaire. L'objectif est d'aller vers une école inclusive qui s'adapte aux besoins spécifiques avec des parcours de formation individualisés et des aménagements personnalisés.

La loi n° 2013-595 de refondation de l'école du 8 juillet 2013 pose les fondements de l'école inclusive : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. » Le but de cette loi est de faire de l'école en endroit de réussite pour tous les élèves et de

permettre d'améliorer l'accès à une scolarisation ordinaire pour les élèves en situation de handicap. Pour ce faire, 6 000 emplois supplémentaires ont été créés pour soutenir l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

3.2. Quelles actions peuvent être mises en place ?

Dans un premier temps, l'enseignant peut adapter son enseignement pour intégrer l'élève en situation de handicap psychique, et ce de plusieurs manières. L'enseignement apporté peut être plus concret en prenant appui sur différents supports, les consignes peuvent être reformulées, le format des séances peut être modifié en faisant plusieurs séances courtes au lieu d'une longue par exemple. L'enseignement peut aussi diversifier son enseignement : alterner différentes méthodes (ne pas faire que du travail individuel). Le travail peut ainsi devenir coopératif, c'est-à-dire que les élèves travaillent en petits groupes et conçoivent collectivement les apprentissages, cela peut prendre la forme d'un projet autour duquel les élèves s'organisent de façon collective afin que chacun puisse apporter ses connaissances et ses savoir-faire. De plus, un système de parrainage peut permettre aux élèves à besoin éducatifs particuliers de s'intégrer au sein d'une classe et particulièrement s'intégrer socialement. En effet, la base de l'intégration scolaire est le fait que tous les élèves se sentent faire partie de la classe sans laisser personne de côté.

Durant mes stages, j'ai pu observer différentes intégrations d'élèves à besoin éducatifs particuliers. Mis à part l'intégration sociale qui se construit avec la classe dès le début de l'année à travers l'éducation morale et civique (le thème de la différence) par exemple, j'ai constaté d'autres formes d'intégration. La plus répandue est la différenciation, en effet, l'enseignant met en place un apprentissage qui s'adapte à l'élève et à ses capacités. Par exemple, en maternelle, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, il est envisageable de diminuer la quantité de matériel utilisé lors des ateliers par rapport à la quantité des autres élèves.

4. Élèves en situation de handicap : impact sur les apprentissages en contexte scolaire.

4.1 Impact pour les élèves.

L'étude sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle (Sermier Dessemont & Bless, 2014), a été menée sur deux groupes d'enfants similaires du fait de leur âge (7 à 8 ans), leur QI (moyenne : 62,1), leur statut social et de leurs performances scolaires. Le premier groupe d'enfants était inclus dans des classes ordinaires à plein temps et bénéficiait de quelques heures par semaine avec un enseignant spécialisé. L'autre groupe, lui, était scolarisé en classe spécialisée. Ces élèves ont ensuite été suivis pendant deux ans et leurs performances scolaires ont été évaluées à trois reprises sur cette période. Les résultats indiquent que les élèves inclus en classe ordinaire ont plus progressé en lecture, expression écrite, vocabulaire, orthographe et grammaire que les élèves en classe spécialisée. En revanche, les deux groupes présentaient une progression similaire en mathématiques.

Du point de vue de mon sujet, cette étude est intéressante et permet de voir quels effets l'inclusion scolaire a sur les élèves en fonction de leur niveau d'inclusion. L'étude a donc révélé les progrès de 34 enfants intégrés et 34 enfants en école spécialisée. La majorité des enfants âgés de 7 à 8 ans au début de l'étude ne présentait pas de troubles associés (QI moyen = 62,1, écart type = 9,8). Les élèves intégrés dans des classes régulières à plein temps bénéficiaient de 6 à 9 périodes de soutien hebdomadaire dispensé par un enseignant spécialisé. Les élèves en école spécialisée étaient dans des classes de 5 à 8 élèves tenues par un enseignant spécialisé, souvent secondé par un stagiaire ou une autre aide. Leur comportement adaptatif a été évalué au début et à la fin des deux années scolaires avec une échelle de mesure, remplie par leurs parents et leurs enseignants.

Les résultats des analyses statistiques révèlent que les élèves intégrés ont fait plus de progrès en langue d'enseignement (lecture, expression écrite, vocabulaire, orthographe et grammaire) que les élèves en école spécialisée. En mathématiques, les progrès des deux groupes sont similaires, de même que dans le comportement adaptatif global et la majorité des domaines évalués par l'échelle de comportement adaptatif, soit la communication, l'utilisation des ressources dans la communauté, les habiletés scolaires fonctionnelles, la vie en classe/à la maison, la santé et la sécurité, les loisirs, l'autodétermination et les habiletés sociales. Un désavantage modeste de l'intégration peut seulement être constaté dans l'un des neuf domaines évalués par les parents, celui des soins personnels réalisés à la maison (s'habiller, aller aux toilettes, manger, se brosser les dents, etc.). Il est par conséquent important de sensibiliser les parents d'élèves intégrés à favoriser le développement de ce type d'habiletés chez leurs enfants

à la maison, celles-ci semblant plus difficilement pouvoir être travaillées dans une classe ordinaire.

4.2 Impact pour l'enseignant.

Une recherche menée pour la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale en 2017-2018 sur les perceptions sociales du métier de professeur des écoles, appuyée par une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 3 263 professeurs d'école et une série de 43 entretiens approfondis. Le résultat principal de cette enquête est que la reconnaissance du statut social des professeurs n'est pas satisfaisante selon les personnes interrogées. Il y a une insatisfaction accentuée par la perception d'une certaine dégradation des conditions de travail. Encore une fois, cette étude à l'égard de mon sujet est intéressante, elle traite du sentiment que le public concerné que sont les enseignants éprouve face à la situation de l'inclusion scolaire.

Dans le premier degré, on constate une augmentation de près de 63% ces dix dernières années (voir tableau ci-dessous). Augmentation forte dans les classes ordinaires où leur part à presque doublé (+83%).

Tableau 3 : Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école primaire, entre 2006 et 2017 (en milliers, public)

	2006	2010	2015	2017	Évolution 2006-2017
Effectif des élèves du premier degré	5699,20	5770,80	5885,30	5842,70	+ 3 %
Élèves « en situation de handicap »	111,08	126,29	160,04	181,16	+ 63 %
<i>Scolarisation individuelle (en classe ordinaire) (A)</i>	71,40	83,31	111,68	130,51	+ 83 %
<i>Scolarisation collective (ULIS école)</i>	39,68	42,99	48,36	50,65	+ 28 %
Nombre de classes ordinaires (B)	239,39	241,147	244,277	247,101	+ 3 %
Chance statistique pour qu'une classe ordinaire accueille un élève handicapé (= A/B)	30 %	35 %	46 %	53 %	

Sources : DEPP, 2007, 2011, 2016 et 2018.

La probabilité de trouvé un élève en situation de handicap par classe ne cesse d'augmenter depuis 2006 (30% en 2006 contre 35% en 2010 et 46% en 2015). Cela représente pour les enseignants près d'une chance sur deux d'être confronté à une situation de handicap

dans une classe ordinaire. C'est pour cela que la préoccupation des enseignants interrogés à propos du handicap est fondée statistiquement. Ce constat statistique dénonce une surcharge de travail - ce que confirme l'échantillon interrogé dans l'enquête – et un manque d'accompagnement des professeurs dans de telles situations. Les enseignants sont aussi concernés par des perturbations dans la classe difficile à surmonter : gestes ou déplacements inopinés, exubérance verbale, cris considérés incongrus. Ces perturbations influent non seulement sur le travail de l'enseignant, mais aussi sur les élèves au sein de la classe qui les subissent aussi.

4.3 Impact dans la classe.

D'après le réseau Canopé : « Le climat scolaire¹ concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être pour les élèves et pour les personnels dans l'école. » On comprend alors que l'inclusion d'enfants en situation de handicap et notamment psychique peut exercer une influence sur le climat scolaire en agissant sur le climat de classe.

En ce qui concerne les classes ordinaires, il a été révélé que « l'acceptation des élèves handicapés par les autres élèves était parfois difficile. [...] Plus préoccupant encore, les élèves en situation de handicap sont plus à risque d'intimidation et de harcèlement de la part des autres élèves, et ce qu'elle que soit la nature de la déficience ou de la maladie chronique qu'ils présentent. » On constate alors une forme de discrimination qui peut aller jusqu'au harcèlement physique et morale. C'est donc à l'enseignant de prendre des précautions afin de prévenir ce risque. Le ou les élèves en situation de handicap doivent être intégrés dans la classe et les autres élèves doivent comprendre qu'il n'y a pas de différence entre les élèves. Cela peut d'ailleurs faire l'objet d'une séance d'EMC en classe sur le thème de la différence. La mise en place de débat argumenté peut être intéressant pour recueillir les avis ainsi que les représentations des élèves de la classe. De plus, on peut faire visionner une vidéo aux élèves : en effet, Lumni.fr propose des vidéos courtes et très bien expliquées pour les enfants en bas âges, cela peut permettre aux élèves de mieux comprendre le message que si l'enseignant l'expliquait lui-même.

¹ Le climat scolaire concerne les élèves, le personnel mais aussi les parents. C'est le bien vivre et le bien être au sein de la classe qui permet d'entretenir une relation de confiance.

En ce qui concerne les enseignants, ils sont partagés quant à la question de l'inclusion scolaire. En effet, la revue *Vie sociale* dans le n°11 de 2015/3, il est question d'enseignants qui d'une part parlent d'un « engagement de l'ordre du défi à relever » tandis que d'autres parlent d'un « malaise prenant formes de résignation, de déni ou de découragement ».

5. Quelles sont les actions qui existent pour favoriser l'inclusion.

5.1 Création de classes ULIS.

Le terme ULIS est apparu à la suite de la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 pour remplacer les CLIS : « À compter du 1^{er} septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'appellation « classe pour l'inclusion scolaire » (Clis) est donc remplacé par « unité localisée pour l'inclusion scolaire- école » (Ulis école). Les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique.

Les classes ULIS sont des classes particulières pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui ne tireraient pas profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire malgré des aménagements et adaptations pédagogiques. Ce sont des élèves qui ont besoin d'un enseignement adapté dans le cadre de regroupements spécifiques. Cependant, ils peuvent bénéficier de temps d'inclusion dans les classes ordinaire et participent ainsi à la vie collective et sociale de l'école. C'est parce que cette mission d'intégration est prioritaire que l'ULIS n'a pas exactement un statut de classe et qu'elle est un « dispositif » animé par un coordonnateur.

5.2 Autres actions.

Selon Philippe PERRENOUD² : « Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou

² Sociologue s'intéressant « au métier » d'élève ainsi qu'aux pratiques pédagogiques.

du moins très souvent confrontés aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. ». Des actions, mises en place directement par l'enseignant, existent au sein même de la classe pour favoriser l'inclusion. En effet, la plus importante est la différenciation qui peut intervenir à différents niveaux comme sur les contenus que l'enseignant propose aux élèves. C'est-à-dire les supports, les consignes ; de cette façon pour un même objectif, l'élève n'utilisera pas les mêmes moyens, les contenus étant adaptés directement à l'élève. La différenciation peut aussi intervenir au niveau de la structure en variant les modalités de travail (groupes de besoin, groupes de niveaux...). Enfin, la différenciation peut aussi intervenir au niveau des productions en en variant les types. (Écrite, orale...).

Afin d'inclure des enfants en situation de handicap il existe aussi des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), ils ont pour mission d'accompagner l'élève a besoin éducatif particulier afin de favoriser son autonomie. Les AESH font partie de l'école inclusive afin que chaque élève ait une scolarité adaptée à ses besoins. Ses missions sont divisées en trois domaines : les actes de la vie quotidienne, l'accès aux activités d'apprentissage, les activités de la vie sociale et relationnelle. Les AESH jouent donc un rôle majeur dans la scolarité des enfants en situation de handicap, ils permettent une intégration dans la classe tout en apportant l'aide nécessaire au bon déroulement des apprentissages.

Enfin, afin de permettre une intégration aux élèves en situation de handicap, il existe le projet d'accueil individualisé (PAI). Il indique différentes choses, si nécessaires, telles que les régimes alimentaires, les aménagements d'horaires ou encore les dispenses de certaines activités (en ce qui nous concerne, on s'intéressera aux aménagements d'horaires). Il vise à garantir un accueil et un accompagnement individualisé des enfants atteints de troubles physiques ou psychiques nécessitant des aménagements. Ce PAI est élaboré avec l'élève, ses parents ainsi que l'école. Il permet de définir les besoins nécessaires afin de faciliter l'accueil de l'enfant au sein de l'école.

5.2 Réduction des stéréotypes, des préjugés et des discriminations.

5.2.1. Définitions et origines.

Étymologiquement, le mot « discrimination » indique le fait d'établir une séparation ou une distinction entre les personnes et de les traiter différemment (crimen en latin fait référence

au Point de séparation). En droit, on parle de discrimination lorsque cette inégalité de traitement n'est pas fondée juridiquement. Au niveau de la loi, la discrimination est quelque chose de répréhensible, la convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales de 1950 confirme l'interdiction de discrimination (article 14). Cette interdiction est complétée en 2000 par le protocole additionnel n°12. Le principe de non-discrimination constitue un principe directeur dans de nombreux documents de conseil de l'Europe, qui établit en 2010 un manuel de droit européen en matière de non-discrimination.

Étymologiquement, le mot stéréotype vient du grec « stereo » qui signifie solide et de « tupos » qui signifie empreinte, les stéréotypes sont donc des empreintes solides qui sont difficile à effacer. En psychologie sociale, un stéréotype est une représentation caricaturale figée, une idée reçue, une opinion toute faite acceptée et véhiculée sans réflexion, concernant un groupe humain ou une classe sociale. Le concept de stéréotype a été introduit par le journaliste et commentateur politique américain Walter Lippman dans son ouvrage « L'Opinion politique » (1922) pour qualifier des « images mentales » résistantes à tout changement ou à toute remise en cause.

5.2.2. Les bénéfices de l'inclusion scolaires sur la discrimination et les stéréotypes.

L'article dans *The conversation : L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ?* nous montre que : « L'effet de l'inclusion sur les compétences socio-affective des élèves ordinaires a fait l'objet d'une investigation très limitée. Il semblerait cependant que les élèves ordinaires scolarisés dans une classe inclusive présentent moins de préjugés à l'égard des élèves souffrant de handicap, soient plus enclins à jouer avec eux, et aient des attitudes plus positives à leur rencontre. » On peut donc en conclure que l'inclusion scolaire a un impact positif sur les phénomènes de discrimination en pratiquant une réduction des stéréotypes des élèves dit « normaux » sur les élèves en situation de handicap.

Dans son mémoire : *Atténuation des discriminations envers les élèves en situation de handicap mental à l'école primaire : approche psychosociale*, Julien Despois (2013) nous dit que « Depuis Sherif (1966) plusieurs études ont montré que la coopération intergroupe dans l'atteinte d'un but commun peut atténuer les préjugés et les discriminations. En utilisant un

protocole similaire à celui de Sherif, les travaux de Ryan et Kahn (1975) montrent une atténuation du biais pro-endogroupe mais pas une élimination complète, dans une étude sur des équipes sportives. » On comprend alors que même si l'enseignant met en place un climat de classe coopératif³ entre les élèves qui assure que tous les élèves ont les mêmes droits et devoirs afin de ne créer aucune différence, celui-ci favorise seulement une diminution des préjugés mais ne les supprime pas entièrement.

Inclure des élèves à besoin éducatifs particuliers peut avoir des effets positifs sur le reste de la classe notamment en participant à la réduction de la stigmatisation de la différence mais aussi à la réduction des stéréotypes que peuvent avoir certains élèves. En effet, les élèves ont des préjugés stéréotypés sur le handicap. Jennifer Schulh nous dit que « La difficulté réside dans le fait que nous sélectionnons et retenons une faible proportion de l'information, au risque de simplifier la réalité. Ainsi, si nous observons une personne en fauteuil roulant en difficulté pour monter un trottoir, alors nous retiendrons que le handicap est associé au fauteuil roulant et à la difficulté, à la lenteur. » Grâce à l'inclusion, les élèves pourraient alors prendre conscience de ce que représente réellement le handicap qui ne se réduit pas seulement à un fauteuil roulant.

5.2.3. Théorie du contact pour réduire les stigmatisations

Schulh, Chatard & Lambert (2020) s'intéressent aux apports de la psychologie sociale et de la théorie du contact intergroupe. Ils analysent l'étude de Pettigrew et Tropp de 2006, qui font une méta-analyse de 515 études internationales sur le contact intergroupe comme moyen efficace pour réduire les stigmatisations en tout genre. Leur conclusion est que le contact intergroupe réel, même dès le premier, contribue significativement à réduire les préjugés. En effet, pour ce qui nous intéresse ici, être en contact avec une personne en situation de handicap permettrait de modifier notre attitude à l'égard de ces personnes en passant par la réduction de l'anxiété. Le contact permet donc de réduire l'anxiété provoquée par l'inconnu du handicap par conséquent de réduire les préjugés qui sont liés à l'inconnu anxiogène. Il existe aussi le contact intergroupe étendu, c'est-à-dire, un contact non « réel » notamment à travers des vidéos, ou des

³ Climat coopératif : les élèves travaillent en petits groupes et conçoivent collectivement les apprentissages, cela peut prendre la forme d'un projet autour duquel les élèves s'organisent de manière collective afin que chacun puisse apporter ses connaissances et ses savoir-faire.

mises en situations. On pourrait émettre l'hypothèse que ce contact fonctionne comme celui mentionné précédemment, cependant différentes études montrent que ce n'est pas le cas. Le contact étendu permet réellement d'amplifier le sentiment d'empathie ou de pitié à l'égard des personnes en situation de handicap. Toutefois, les résultats divergent car il ne permet pas tout le temps d'améliorer les stigmatisations, les préjugés ou encore de diminuer l'anxiété. Ce type de contact a aussi un autre inconvénient, faire l'expérience du handicap n'est pas une chose aisée, les simulations ne durent qu'un temps et ne permettent donc pas de réellement se mettre à la place d'une personne en situation de handicap. De plus, il est difficile de s'imaginer réellement quels peuvent être les obstacles ou les réactions dû au handicap pour les personnes qui en sont atteintes.

PROBLÉMATIQUE

La question initiale que je me posais était de savoir comment sont inclus les élèves en situation de handicap dans les classes. Cependant c'est un sujet très vaste qui nécessitait d'être resserré. De ma question initiale a donc découlé une question plus précise en ciblant un type de handicap et seulement deux cycles. Cette réflexion sur la question initiale a donc conduit à la problématique suivante : quels moyens peuvent ou sont mis en œuvre pour favoriser l'inclusion d'un enfant en situation de handicap psychique en cycle 2 ou 3. C'est pourquoi cette question va me pousser à étudier les différents moyens mis en œuvre dans les écoles ou bien ceux qui peuvent l'être.

Cependant, étant en deuxième année de Master MEEF premier degré, stagiaire STAR à responsabilité dans une classe de grande section de maternelle. Mon sujet et domaine d'étude initialement prévu doit être modifié. En effet, je vais m'intéresser aux représentations que de jeunes élèves peuvent avoir au regard du handicap. Je me poserai donc la question suivante : les jeunes élèves ont-ils une représentation stéréotypée du handicap ? Pour cela je vais mettre en place une séquence d'apprentissage autour des sens, durant laquelle les élèves vont pouvoir envisager les difficultés que peut rencontrer un élève aveugle, notamment lors d'ateliers de construction. J'aurai préalablement recueilli leurs représentations initiales que je comparerai avec les représentations qu'ils ont à la fin de la séquence. Ce qui est intéressant dans cette activité est de voir le changement qu'il peut y avoir dans les représentations des élèves une fois

qu'ils « se sont mis à la place » d'une personne en situation de handicap, en l'occurrence ici, une personne aveugle.

HYPOTHÈSES

La problématique évoquée précédemment nous amène à formuler différentes hypothèses.

La première hypothèse est que les jeunes enfants ont des représentations limitées et stéréotypées de ce qu'est le handicap. Cette hypothèse sera vérifiée grâce à la phase 1 de débat.

La seconde hypothèse est que la mise en situation des élèves va leur permettre de comprendre le handicap et de changer leur vision stéréotypée de celui-ci. A l'issue de la mise en situation, leur vision sera peut-être plus large. On pourra donc comparer leurs représentations avec les résultats de la phase 1 et ceux de la phase 5.

PARTIE EMPIRIQUE

LA MÉTHODE

6. Méthodologie.

L'expérience présentée va être réalisée dans le cadre d'une séquence autour de la différence et du respect d'autrui ce qui rentre dans le cadre des programmes en vigueur qui précisent que : « L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. L'accueil et la scolarisation des enfants handicapés participent à cet enjeu pour ces enfants eux-mêmes et contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. »

En période deux le domaine explorer le monde a déjà été travaillé via la découverte des cinq sens. Cette expérience est donc la continuité de ce travail, les élèves étant privés d'un de leur sens, la vue, vont devoir développer des stratégies leur permettant de pallier le manque immédiat de la vue. Ils devront aussi se rendre compte des difficultés que peuvent rencontrer les personnes aveugles via une activité de mise en situation. Pour finir avec un travail plastique puisque les élèves devront créer leur prénom en braille.

Tableau 4 : récapitulatif des différentes séances.

Séance 1	Débat	Classe entière
Séance 2	Activité	Demi-groupe
Séance 3	Activité	Demi-groupe
Séance 4	Activité	Demi-groupe
Séance 5	Débat	Classe entière
Séance 6	Activité	Quart de groupe

Cette étude va donc se dérouler en 6 séances. Mais ayant la classe seulement le vendredi, les activités tournent sur deux vendredis par demi-groupe, comme les séances 2,3 et 4 qui se dérouleront donc sur deux vendredis chacune pour que chaque groupe puisse tourner et faire l'activité. La séance 6 quant à elle se fera en quart de groupe, elle se fera également sur deux vendredis pour que chaque groupe puisse faire cette séance.

6.1. Plan d'expérience : facteurs, VI, VD

J'ai mené une enquête de terrain qualitative afin de mieux comprendre quelles sont les représentations que les élèves ont du handicap. Ils vont donc être mis en situation de handicap lors d'une activité de construction ce qui va permettre de faire réfléchir ces jeunes enfants sur les difficultés et la nature du handicap ciblé. On pourra ensuite comparer leurs représentations grâce aux données recueillies lors de la séance 1 et de la séance 5 qui sont des phases de débats durant lesquelles les mêmes questions seront posées. De plus, la séquence va permettre aux élèves de mieux appréhender le handicap et de comprendre le quotidien de personnes aveugles en créant leur propre prénom en braille.

La manière de poser les questions, de recueillir les réponses ainsi que les consignes sont les mêmes dans les deux séances de débat. Cela permet que les facteurs extérieurs au contenu ne viennent jouer sur les réponses apportées par les élèves. Cependant avec des élèves de cet âge, les réponses peuvent être biaisées par la réponse du premier à répondre. En effet, les réponses peuvent être influencées par celles des précédents, on risque donc d'avoir plusieurs fois les mêmes réponses.

6.2. Participants/ échantillon (nombre de participants, âge, niveau scolaire, sexe etc., répartition des participants par groupes)

Les participants de cette expérience sont des élèves de grande section de maternelle qui ont 5 ans. Dans cette classe, composée de 23 élèves, il y a 13 filles et 10 garçons.

La répartition lors des différentes séances est faite par demi-groupes, le tableau ci-dessous récapitule la répartition des différents groupes lors des différentes séances :

Tableau 5 : répartition des élèves selon la séance :

Séance 1	Groupe classe entier, soit 23 élèves dont 13 filles et 10 garçons.			
Séance 2	Demi-groupe composé de 12 élèves (8 filles et 4 garçons).		Demi-groupe composé de 11 élèves (5 filles et 6 garçons).	
Séance 3	Demi-groupe composé de 11 élèves (8 filles et 3 garçons).		Demi-groupe composé de 12 élèves (5 filles et 7 garçons).	
Séance 4	Demi-groupe composé de 12 élèves (7 filles et 5 garçons).		Demi-groupe composé de 11 élèves (6 filles et 5 garçons).	
Séance 5	Groupe classe entier, soit 23 élèves dont 13 filles et 10 garçons.			
Séance 6	Quart de groupe composé de 6 élèves (3 filles et 3 garçons).	Quart de groupe composé de 6 élèves (3 filles et 3 garçons).	Quart de groupe composé de 6 élèves (4 filles et 2 garçons).	Quart de groupe composé de 5 élèves (3 filles et 2 garçons).

6.3. Présentation des instruments de mesure (matériel, exercices, questionnaire) et description des données recueillies.

Questions posées durant le débat :

- Savez-vous ce qu'est le handicap ?
- Connaissez-vous des types de handicap ?
- Une personne aveugle est-elle handicapée ?
- Une personne à qui il manque une jambe est-elle handicapée ?

Ces questions vont permettre de rendre compte des représentations que les élèves ont du handicap. Le fait de poser ces questions au début de la séquence va me permettre de savoir

ce que savent les élèves à ce sujet. C'est important d'avoir conscience de leurs représentations initiales étant donné que c'est un sujet avec lequel ils ne sont pas forcément familier.

Ces mêmes questions vont être reprises lors d'un deuxième débat afin de voir si les représentations que les élèves pouvaient avoir ont changé.

Questions posées lors de la phase d'expérimentation :

- Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile dans l'activité et pourquoi ?
- Savez-vous ce que l'on a fait ?
- Est-ce que vous avez des idées pour que l'activité soit plus facile ?

Ces questions permettent aux élèves de réfléchir à la situation d'une personne aveugle ainsi que des difficultés qu'elle peut rencontrer.

Les questions ont été posées en demi-groupe, chaque élève pouvait prendre la parole en levant la main, l'enseignant a ici le rôle de médiateur : il régule la parole pour que tout le monde puisse s'exprimer et veille à ce que les autres participants ne coupent pas la parole. En ce qui concerne les réponses : ce que les participants disent était noté de manière précise afin de reporter ces mêmes réponses dans la partie [6.6. Présentation de la méthode d'analyse des données.](#)

6.5. Protocole, description de la procédure (dire ce que les participants font).

Tableau 6 : récapitulatif des différentes séances :

Séance 1	Débat autour duquel les élèves vont répondre à des questions posées par l'enseignant. Cela va permettre de recueillir leurs représentations initiales.
Séance 2	Les élèves vont devoir construire une tour la plus haute possible les yeux bandés puis ils seront soumis à des questions concernant les difficultés qu'ils ont pu rencontrer.
Séance 3	Les élèves vont construire leur prénom en braille lors d'une activité plastique.
Séance 4	Les élèves vont finir la construction de leur prénom en braille.
Séance 5	Débat avec les mêmes questions que lors de la phase 1 afin de voir si les représentations des élèves ont évolué.

Séance 6	Fin des productions plastique du prénom en braille.
----------	-----------------------------------------------------

Tableau 7 : récapitulatif des consignes données lors des différentes phases :

Séance 1	<p>Cette après-midi, nous allons faire quelque chose de différents des autres jours. Il va donc falloir être très attentifs et bien écouté ce que les autres disent. Le plus important va être de bien lever le doigt quand on veut parler.</p> <p>Donc, je vais vous poser des questions et vous aller répondre en levant bien la main. Moi je ne dis rien, je vous écoute et je note vos réponses.</p>
Séance 2	<p>Vous allez essayer de construire la tour la plus haute possible sans la faire tomber avec les objets que je vais placer sur la table. Je vais rajouter une petite difficulté, je vais vous bander les yeux donc vous ne verrez pas.</p>
Séance 3	<p>Vous savez que les personnes aveugles ne peuvent pas lire comme nous donc ils lisent le braille, avec leurs doigts, ils touchent et ils sentent des petits ronds et ça fait des mots. Aujourd'hui, nous allons écrire notre prénom en braille.</p> <p>Je vais vous donner une base avec des sortes de dominos et des ronds. Vous aurez aussi un modèle de chaque lettre, comment est-ce qu'elle s'écrit en braille.</p> <p>Vous devrez donc regarder sur le modèle pour remplir votre prénom comme il faut. D'abord vous poser les ronds aux bons endroits puis je vérifierais. Ensuite vous pourrez coller.</p>
Séance 4	<p>Vous souvenez quand je vous ai posé des questions au coin regroupement, nous allons faire la même chose aujourd'hui avec les mêmes questions. Comme la dernière fois, il faut bien écouter ce que les autres disent et surtout il ne faut pas couper la parole, si vous voulez parler, vous devez lever la main en silence.</p>
Séance 5	<p>On va terminer le travail de votre prénom en braille donc vous allez tout peindre en noir pour qu'on ne voit plus ce qu'il y a dessous.</p>

6.6. Présentation de la méthode d'analyse des données.

Tableau 8 : récapitulatif des résultats de la phase 1 :

<p><u>Savez-vous ce qu'est le handicap ?</u></p> <p>« C'est quelqu'un qui est handicapé. »</p> <p>« C'est quelque chose que les autres savent faire mais pas celui qui est handicapé. »</p> <p>« Il faut les aider. » x2</p> <p>« Quelqu'un qui a mal et il ne peut pas marcher donc il a un fauteuil. »</p> <p>« Ils ont une place de parking juste à côté de la maison et ceux qui ne sont pas handicapés n'ont pas le droit de s'y mettre. »</p> <p>« Il y a des gens qui s'occupent d'eux. »</p> <p>« Le taxi vient le chercher à sa maison et l'emmène à une maison de retraite et les personnes s'occupent de lui. »</p> <p>« Ils n'ont pas les mêmes voitures. »</p> <p>« Parfois ils ont un fauteuil. »</p> <p>« Ils prennent les ascenseurs car leur fauteuil ne peut pas monter les marches. »</p> <p>« C'est des gens en difficultés. »</p>
<p><u>Connaissez-vous des types de handicap ?</u></p> <p>« Ne savent pas marcher. »</p> <p>« Casser les os. »</p> <p>« Casser la jambe / le bras. »</p> <p>« Ne savent pas manger. »</p> <p>« Ne savent pas avaler. »</p>
<p><u>Une personne à qui il manque une jambe est-elle handicapée ?</u></p> <p>Oui : 16</p> <p>Non : 7</p>

Tableau 9 : récapitulatif des résultats obtenus lors de la phase 2 :

<p><u>Qu'est-ce que vous avez trouvé difficile dans l'activité et pourquoi ?</u></p> <p>« Elle est tombée et j'ai recommencé. »</p> <p>« Parce que on avait des bandeaux et y'avais pas beaucoup de formes autour de moi. » x3</p> <p>« Parce que on fait la tour et elle tombe à chaque fois. » x2</p> <p>« On ne voyait pas bien les formes, le bandeau ça gêne. »</p>
<p><u>Savez-vous ce que l'on a fait ?</u></p> <p>« On a mis le bandeau pour ne plus voir. »</p>
<p><u>Est-ce que vous avez des idées pour que l'activité soit plus facile ?</u></p> <p>« Des gens qui guident. »</p> <p>« Chiens d'aveugle. »</p> <p>« En touchant des choses pour ceux qui avant étaient pas aveugles. »</p>

Tableau 10 : récapitulatif des résultats obtenus lors de la phase 5 :

<p><u>Savez-vous ce qu'est le handicap ?</u></p> <p>« Ils avaient mal aux os, ils ont craqué la jambe et ça a fait mal. »</p> <p>« Les handicapés c'est ceux qui ont un fauteuil, après ils ont mal aux pieds. »</p> <p>« Les handicapés c'est ceux qui sont sur un fauteuil roulant car ils ne peuvent pas marcher. »</p> <p>« Les handicapés c'est ceux qui ont un problème quelque part, par exemple, ils ont mal à la cheville donc ils ne peuvent pas marcher. »</p> <p>« Les handicapés c'est par exemple, les gens qui roulent, ils ne voient pas bien et les chiens guident les personnes qui ont un problème. »</p> <p>« Les handicapés ce sont des gens qui ont quelque chose de cassé. »</p> <p>« Les handicapés, ils ont fait des bêtises. »</p> <p>« Le handicap, c'est le gens qui ne voient pas. »</p> <p>« Le handicap, c'est quelqu'un qui ne peut pas marcher. »</p> <p>« Le handicap c'est ceux qui ont des problèmes comme mal la jambe, qui ne peut pas écouter ou qui ne peut pas voir. »</p> <p>« Il ne peut pas marcher. »</p> <p>« Le handicap c'est quelqu'un qui est très important, c'est juste qu'il ne peut pas marcher. »</p> <p>« Ce sont des personnes qui ne voient pas. »</p> <p>« Ce sont aussi des personnes qui sont en danger, après ils ont des petits problèmes et ils peuvent aussi se faire très mal et se casser des os. »</p>

« Le handicap, ce sont des gens qui ont un fauteuil roulant au marché, à la maison, des béquilles, au super marché à l'appartement. Ou alors ils ne voient pas et y'a des places sur le parking. »

« Les personnes handicapées aussi ce qui est très dangereux, elles ne peuvent pas voir ni marcher. »

« Les personnes handicapées c'est important par ce que s'ils ne voient pas et qu'on ne les aide pas, ils peuvent se faire encore plus mal donc il faut les aider. »

Connaissez-vous des types de handicap ?

« Aveugle. » x2

« Muet. » x2

« Jambe coupé. »

« Sourd »

« Qui ne peuvent pas bouger une partie de son corps. »

ANALYSE DES RÉSULTATS

La séance 1 présente un débat avec les mêmes questions qu'à la séance 5 afin de confronter les représentations des élèves avant et après avoir effectué le travail de mise en situation. Grâce aux réponses de la séance 1, on constate qu'effectivement les jeunes élèves ont une représentation limitée et stéréotypée du handicap. Ils considèrent initialement, pour la majorité, que le handicap se limite à un manque, notamment celui d'un membre. Ils considèrent donc comme handicap la fait d'être blessé temporairement (une jambe dans le plâtre) et non le fait de ne pas pouvoir marcher de manière permanente (paraplégie).

De plus, le mot « fauteuil » apparaît 3 fois dans les réponses des élèves. Cela montre que beaucoup de jeunes élèves pensent que le handicap est visible grâce au fauteuil roulant ou aux places de parking qui leur sont réservées comme cela est mentionné par un élève. Ils ne considèrent donc pas les handicaps dits invisibles. Par extension, ils n'ont aucune représentation en ce qui concerne les handicaps psychiques tels que l'autisme ou la schizophrénie. L'hypothèse numéro une est donc validée, les jeunes élèves ont une représentation limitée et stéréotypée de ce qu'est le handicap.

La séance de mise en situation a permis aux élèves de se rendre compte que le manque du sens qu'est la vue n'est pas anodin. En effet, ils se sont aperçus que des choses simples qu'ils maîtrisent comme construire une tour devient alors quelque chose de très difficile. Les élèves ont manifesté la gêne occasionnée par le port du bandeau et le fait que de ne pas voir entraînait la chute de la tour dû à leurs mouvements. Cette activité leur a permis de se rendre compte que les personnes aveugles ont besoin d'une aide constante notamment grâce aux chiens guides d'aveugles. Cette aide se manifeste aussi par l'écriture en braille donc les élèves ont compris la nécessité à travers cette activité. Néanmoins, la séance mentionnée précédemment devait permettre aux élèves d'avoir une vision légèrement plus ouverte sur le handicap. Notamment les handicaps liés aux sens (aveugle, muet, sourd). On notera que les réponses des élèves sont plus nombreuses (11 réponses initialement contre 17 à la fin de séquence). Mais lors de la séance 5 on s'aperçoit que leurs représentations restent tout de même limitées. En effet, ils pensent toujours que le handicap est visible. En plus du fauteuil roulant, dont le terme apparaît de nouveau 3 fois dans les réponses des élèves, et les places de parking, on obtient de nouveaux attributs. Encore une fois, ce sont des attributs visibles comme les chiens guides d'aveugles qui sont mentionnés par un des élèves. En phase terminale de l'expérience, les élèves ont donc légèrement modifié leurs représentations du handicap. Ils savent que c'est un sujet important avec lequel on ne rigole pas. Ils savent aussi que ce sont des personnes qui rencontrent des difficultés, c'est la raison pour laquelle certains aménagements sont faits pour ces personnes. Cependant, on s'aperçoit aussi dans les réponses des élèves que les difficultés liées au handicap sont stéréotypées puisque de nouveau liées à un manque ou une douleur. En effet, l'occurrence « mal » apparaît 7 fois. Pour les élèves, le handicap est donc lié à la douleur dû à un effet indésirable comme une jambe cassée par exemple. Tout de même, on remarque les élèves ont conscience que les personnes en situation de handicap ont parfois besoin d'aide et qu'il est important de les aider. Ils ont donc sans connaître les tenants et les aboutissants du handicap et de ce qu'il représente réellement cet élan d'entraide. On peut donc dire que la seconde hypothèse est partiellement validée.

DISCUSSION

Cette étude vise à montrer quelles sont les représentations des jeunes élèves face au handicap en répondant à la question suivante : les jeunes élèves ont-ils une représentation stéréotypée du handicap ? On vérifiera donc si les hypothèses suivantes sont vérifiées : les jeunes enfants ont des représentations limitées et stéréotypées de ce qu'est le handicap. Et la mise en situation des élèves va leur permettre de comprendre le handicap et de changer leur vision stéréotypée de celui-ci.

On constate après l'expérience que les hypothèses sont vérifiées. Effectivement, les jeunes élèves ont une représentation stéréotypée et limitée du handicap même si on observe une légère évolution de leurs représentations. Cela peut s'expliquer par le fait que qu'ils ne côtoient pas des personnes atteintes de handicap ni dans le cadre scolaire ni dans leur entourage. Mais surtout cela s'explique par leur jeune âge. En effet, sauf dans le cas où ils côtoient des personnes en situation de handicap, les programmes scolaires ne permettent pas aux élèves de ce cycle d'avoir conscience de tous les types de handicap. C'est la principale limite de cette étude que je n'avais pris en compte.

Néanmoins, le travail de mise en situation, à légèrement modifié leurs représentations, ils mentionnent des handicaps tels que la surdité lors de la séance 5. Ils ont retenu cela grâce au travail que l'on a fait sur différentes séances ce qui montre leur implication dans la tâche. Les handicaps psychiques ne sont pas mentionnés par les élèves, cela s'explique par le fait que nous n'avons pas ciblé ce type de handicap lors de notre mise en situation et que les élèves sont encore une fois trop jeunes pour être aussi précis.

Le travail de construction du prénom en braille des élèves leur a permis de prendre conscience de la difficulté quotidienne que subissent les personnes aveugles. Ils prennent également conscience que tout doit être adapté pour eux car la vue est un sens important. Cependant, il est difficile pour les élèves de vraiment se rendre compte des difficultés mises en jeu. En effet, la mise en situation que les élèves ont expérimentée et la construction en braille de leur prénom n'a été que temporaire ce qui ne leur a pas laissé le temps de saisir tous les enjeux de ce handicap.

La limite principale de cette recherche réside dans le fait qu'elle ne permet pas d'approfondir la question du handicap avec les élèves. En effet, il aurait nécessité une mise en pratique plus importante pour permettre d'approfondir réellement la notion de handicap avec les élèves. Ainsi, on aurait eu une meilleure différence entre les représentations initiales et finales des élèves. Le programme de cycle 1 n'étant pas adapté à un tel apport, il est difficile de travailler cette notion avec des élèves de cet âge. Cependant, c'est quelque chose que pourra être fait plus tard dans leur scolarité notamment à travers des séances d'EMC sur la différence

CONCLUSION

Le fait de changer de stage et devenir stagiaire dans une classe de grande section cette année m'a poussé à modifier ma problématique de recherche. En effet, je souhaitais initialement me diriger vers l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap psychique en répondant à la question : quels moyens peuvent ou sont mis en œuvre pour favoriser l'inclusion d'un enfant en situation de handicap psychique ? Après modification j'ai choisi de recueillir les différentes représentations des élèves avant et après avoir été mis en situation. Finalement une nouvelle problématique de recherche s'est imposée : les jeunes élèves ont-ils une représentation stéréotypée du handicap ? Cette étude va donc me permettre de vérifier les hypothèses suivantes : les jeunes enfants ont des représentations limitées et stéréotypées de ce qu'est le handicap et la mise en situation des élèves va leur permettre de comprendre le handicap et de changer leur vision stéréotypée de celui-ci.

La partie théorique de cette étude m'a permis d'acquérir des connaissances en ce qui concerne l'inclusion qui pourront m'être utiles dans la carrière à laquelle je me destine. Elle m'a aussi permis de mieux appréhender l'expérience que j'ai décidé de mener qui s'apparente à un contact intergroupe étendu d'après les travaux de Jennifer Schulh. En effet, cette étude a permis à des élèves de grande section de se mettre en situation vis-à-vis des personnes aveugles autour d'une séquence d'apprentissage puis de confronter leurs représentations avant et après la mise en situation. Cette dite expérience permet d'appuyer le fait que les jeunes élèves ont peu ou pas de connaissances en ce qui concerne le handicap. Ils ont une vision du handicap comme quelque chose de visible majoritairement lié à un manque d'un membre. Les différentes

activités de mises en situation et de manipulations leur ont permis d'élargir leurs représentations. Après celle-ci on constate tout de même que leur vision du handicap reste limitée et qu'elle s'apparente toujours à un manque, celui d'un des 5 sens que l'être humain possède. Le manque d'information de ces élèves est majoritairement lié à leur jeune âge qui reste tout de même un frein à la représentation réelle de tous les handicaps notamment les handicaps psychiques.

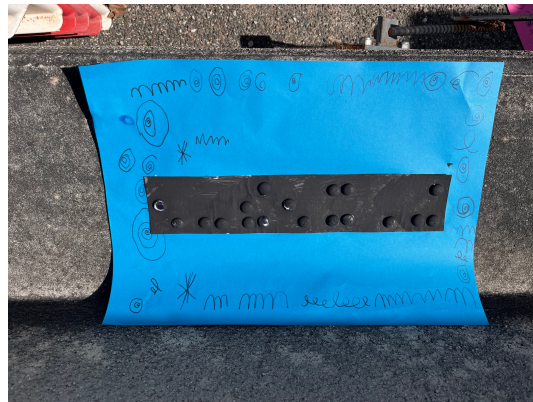
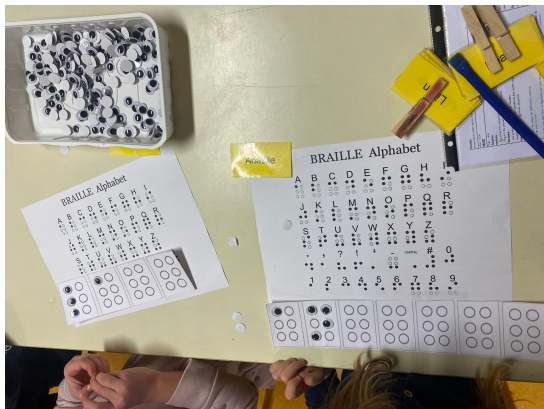
WEBOGRAPHIE

- Desombre ; C. (2020, 15 janvier). *L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ?* <https://theconversation.com/lecole-inclusive-peut-elle-profiter-a-tous-les-eleves-129830>
- Directeur de la publication : Nathan, M. directeur du Service d'information du Gouvernement. (Mis à jour le 2017, 15 mai). *L'école inclusive* <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>
- Équipe de rédaction de l'association UNAFAM, sous la responsabilité de Richard, M.-J.-Présidente. (Dernière mise à jour le 2020, 19 août). *Handicap psychique*. <https://www.unafam.org/troubles-et-handicap-psy/handicap-psychique>
- Morali, C. Directrice de la publication. Mis à jour en novembre 2020. *La scolarisation des élèves en situation de handicap* <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>
- Panis, V., Çabal-Berthoumieu, S., Tardy, M., & Raynaud, J-P. (Juillet 2013). Scolarisation, handicap psychique sévère et hôpital de jour : cinq ans après la loi de 2005. *L'information psychiatrique*, 89, 549-557. <https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2013-7-page-549.htm>
- Plaisance, É., & Schneider, C. (21 août 2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phonesis*, Volume (2) Numéro (2-3), 87-96. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2013-v2-n2-3-phro0788/1018076ar/>
- Réseau Canopé, directrice de la publication : Missir, M-C. Directrice générale. <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html>

BIBLIOGRAPHIE

- Despois, J. (2013). *Atténuation des discriminations envers les élèves en situation de handicap mental à l'école primaire : approche psychosociale*. Mémoire de Master 2 Enseignement, Éducation, Remédiation pour les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers, Université de Rouen, IUFM de Haute Normandie. En ligne.
- Ébersold, S., & Armagnague, M. (2021). Introduction De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/ jeunesse*, 87, 39 - 49.
- Galasso-Chaudet, N. & Chaudet, V. (2015/3). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale*, 11, 127 - 145.
- Gillig, J-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. (Dunod).
- Schulh, J., Chatard, A., & Lambert E. (2020/2). Réduire la stigmatisation des salariés reconnus handicapés : exemple d'une action de sensibilisation en entreprise. *Le travail humain*, 83, 91-114.
- Sermier Dessemo, R., Benoit, V., & Bless, G. (2014). Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS)*, 4, 6-12.
- Ventoso-Y-Font, A. ; Julien Fumey, F. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire* (Canopé éditions).

ANNEXES



Réalisation du prénom en braille des élèves. Étiquette prénom cartonnée avec les emplacements, modèle d'alphabet en braille pour que les élèves sachent comment positionner leurs autocollants. Réalisation une fois terminé. Les élèves ont peint en noir leur étiquette afin de ne plus voir les autocollants. Ils ont décoré la feuilles avec des graphismes décoratifs.