



HAL
open science

L'influence de l'enseignant sur les représentations sociales du handicap chez les élèves : quelle influence sur les représentations du handicap chez des élèves de Cycle 3 ?

Sandra Vignaud

► To cite this version:

Sandra Vignaud. L'influence de l'enseignant sur les représentations sociales du handicap chez les élèves : quelle influence sur les représentations du handicap chez des élèves de Cycle 3 ?. Education. 2023. dumas-04391002

HAL Id: dumas-04391002

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391002>

Submitted on 16 Jan 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ

Site de Hirsch

Année universitaire 2022-2023

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Spécialité : « Premier degré »

Parcours : « Professorat des écoles »

L'influence de l'enseignant sur les représentations sociales du handicap chez les élèves

Quelle influence sur les représentations du handicap chez des élèves de Cycle 3 ?

Sandra VIGNAUD

Directeur de mémoire : **Mme Mônica Macedo-Rouet**

Jury :

Mme Mônica Macedo-Rouet Professeure des universités, Laboratoire Paragraphe, CY Cergy Paris
Université, INSPE de Versailles

Mme Guenaëlle Derrien Formatrice PSHS, CY Cergy Paris Université, INSPE de Versailles

Date de soutenance : 01/06/2023

Remerciements

Je souhaiterais, avant tout, remercier ma tutrice Mme Mônica Macedo-Rouet pour son accompagnement à la réalisation de ce mémoire ainsi que pour les conseils qu'elle a pu nous donner pour nous permettre de réussir au mieux cette tâche.

Je voudrais également remercier chaleureusement ma tante, Béatrice Halit, qui est statisticienne et qui m'a prodiguée de précieux conseils pour la construction de mon questionnaire et le recueil de mes données mais aussi parce qu'elle n'a cessé de me soutenir et de m'encourager tout au long de la rédaction de ce mémoire.

J'aimerais aussi exprimer ma gratitude à ma collègue et amie, Alice Chartier, qui a pris le temps de faire passer mon questionnaire à ses élèves afin de me permettre de comparer mes résultats avec ceux d'un panel témoin ainsi qu'à ma MAT (Maître d'accueil Temporaire), Lucie Benard, qui m'a permis de réaliser toute la séquence nécessaire à cette recherche dans sa classe et qui m'a accompagnée tout au long de cette étude en me partageant son avis et me donnant de très bons conseils.

Enfin, je remercie, bien évidemment, les élèves qui ont répondu sérieusement aux questionnaires et se sont impliqués dans cette étude.

Résumé

L'inclusion scolaire est une des priorités de l'Education Nationale afin de permettre à tous les enfants, quels que soient leurs besoins, de suivre une scolarisation de qualité en milieu ordinaire. Pourtant, il est possible de s'interroger sur l'influence qu'a un enseignant sur l'inclusion d'un élève en situation de handicap auprès de ses camarades. C'est pourquoi ce mémoire présente une réflexion autour de l'influence de l'enseignant sur les représentations sociales du handicap chez des élèves de cycle 3. La présente réflexion suppose qu'à l'aide d'une séquence de sensibilisation en Enseignement Moral et Civique, un enseignant peut faire évoluer les représentations de ses élèves et donc avoir une influence sur leurs représentations sociales. Pour cela, un questionnaire sur les représentations du handicap a été présenté aux élèves de deux classes de CM1, l'une ayant vécu une séquence entière autour du handicap et l'autre non, à titre de comparaison. Si les résultats ne semblent pas vraiment significatifs, une légère évolution semble à notifier entre le passage des deux questionnaires pour les élèves ayant été sensibilisés au handicap par un enseignement, ce qui tendrait à montrer que l'enseignant peut jouer un rôle concernant les représentations des élèves et donc sur leurs comportements sociaux.

Mots-clés : représentations sociales – handicap – école inclusive – sensibilisation

Abstract

School inclusion is one of the priorities of the National Education in order to allow all children, whatever their needs, to follow a quality schooling in mainstream school. However, it is possible to question the influence a teacher could have on the inclusion of a student with a disability among his peers. This is why this paper presents a study on the influence of the teacher on the social representations of disability in students of cycle 3. The present study assumes that using a programme of awareness in Moral and Civic Teaching, a teacher can change the representations of his students and thus have an influence on their social representations. For this, a questionnaire on the representations of disability was presented to the students of two CM1 classes, one having lived an entire programme around the disability and the other not, for comparison. If the results do not seem really significant, a slight change seems to be reported between the passage of the two questionnaires for pupils who have been made aware of the disability by a lesson, This would tend to show that the teacher can play a role in the students' representations and thus in their social behaviour.

Keywords: Social representations – disability – inclusive school – influence – awareness

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	7
Liste des figures	8
Liste des annexes	9
Introduction	10
I. Cadre théorique de recherche	12
I.1. Etat actuel des recherches sur la thématique.....	12
I.1.1. <i>Définition du handicap et cadre légal</i>	12
I.1.2. <i>Le handicap à l'école : l'école inclusive</i>	12
I.1.3. <i>Les représentations sociales</i>	13
I.1.3.1. Définition du concept de représentation sociale	13
I.1.3.2. Les représentations sociales du handicap.....	14
I.1.4. <i>L'effet enseignant : quelle influence sur ses élèves ?</i>	15
I.1.4.1. Définition du concept de l'« effet maître ».....	15
I.1.4.2. Un cas particulier : l'effet Pygmalion	15
I.2. Problématique et hypothèses de recherche	16
I.2.1. <i>Problématique</i>	16
I.2.2. <i>Hypothèses</i>	17
II. Méthodologie de recherche	18
II.1. Le choix de la méthodologie	18
II.1.1. <i>Le public</i>	18
II.1.1.1. Groupe « expérimental.....	18
II.1.1.2. Groupe témoin.....	19
II.1.2. <i>Le questionnaire (outil)</i>	20
II.1.2.1. Le choix de l'outil : questionnaire unique.....	20
II.1.2.2. Présentation de l'outil : le choix des questions.....	21
II.1.2.2.1. <i>La conception du questionnaire</i>	21
II.1.3. <i>La séquence de sensibilisation</i>	22
II.1.3.1. Les objectifs de la séquence et son inscription dans les programmes du cycle 3	23
II.1.3.2. Le choix de la progression	23
II.2. Le recueil de données.....	24
II.2.1. <i>Présentation du questionnaire aux élèves</i>	24
II.2.2. <i>Réalisation du questionnaire</i>	24
II.2.3. <i>Méthode utilisée pour le recueil de données</i>	25

III. Les résultats du questionnaire	26
III.1. Interprétation des résultats.....	26
III.1.1. <i>Connaissance du handicap (Questions 1)</i>	26
III.1.2. <i>Définition du handicap</i>	27
III.1.3. <i>Représentations individuelles du handicap</i>	30
III.2. Discussion des résultats	35
III.2.1. <i>Que peut-on déduire de ces réponses ?</i>	35
III.2.2. <i>Significativité des résultats et limites de l'étude</i>	36
Conclusion	38
Bibliographie	40
Annexes	42

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résultats comparatifs – Question 1.....	26
Tableau 2 : Résultats comparatifs – Question 2.....	27
Tableau 3 : Résultats comparatifs – Question 3.....	28
Tableau 4 : Résultats comparatifs – Question 4.....	28
Tableau 5 : Résultats comparatifs – Question 5.a.....	29
Tableau 6 : résultats comparatifs - Question 4 bis.....	31

Liste des figures

Figure 1 : Composition du groupe expérimental.....	19
Figure 2 : Composition du groupe "témoin".....	19
Figure 3 : Résultats comparatifs – Question 5.b	30
Figure 4 : Résultats comparatifs – Question 6.....	31
Figure 5 : Résultats comparatifs – Question 7.....	32
Figure 6 : Résultats comparatifs – Question 8.a.....	33
Figure 7 : Résultats comparatifs – Question 8.b	34

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire	42
Annexe 2 : Séquence d'Enseignement Moral et Civique.....	47
Annexe 3 : Trace écrite co-construite avec les élèves en fin de séance 4.....	50

Introduction

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, tout enfant quel que soit son handicap ou ses besoins a le droit d'être scolarisé dans son école de secteur et a le droit à une scolarité de qualité en école ordinaire. La loi sur la Refondation (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) définit l'inclusion des élèves en situation de handicap comme un des enjeux fondamentaux du Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. Dans ce contexte, les élèves sont confrontés au handicap tous les jours et les enseignants ont pour mission d'inclure ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur classe. Cependant, l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale de ces élèves se distinguent parfois. La recherche de ce mémoire s'appuie sur cette dernière idée et se demande si en tant qu'enseignant, il nous est possible d'influencer les représentations sociales du handicap de nos élèves en les y sensibilisant dès leur plus jeune âge. S'il est possible de faire évoluer ces représentations, cela signifierait qu'il est possible de faire évoluer conjointement les comportements sociaux des élèves envers les personnes en situation de handicap. C'est pourquoi, cette étude tente de répondre à une problématique interrogeant la possibilité, pour l'enseignant, d'influencer les représentations sociales du handicap chez des élèves de cycle 3. Pour essayer d'y répondre, les représentations sociales d'élèves de CM1 concernant le handicap ont été étudiées grâce à un questionnaire administré en classe aux enfants avant et après une séquence de sensibilisation effectuée dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique. Le même questionnaire a été distribué à une classe « témoin » n'ayant pas vécu de sensibilisation entre les deux passages du questionnaire afin de vérifier que la séquence est bien l'objet ayant influé sur les représentations des élèves. Enfin les réponses aux questionnaires des deux panels seront étudiées et commentées en comparaison pour tenter de répondre à la problématique ainsi qu'aux hypothèses ayant motivé cette recherche.

Pour traiter cette problématique, un cadre légal et théorique sera d'abord détaillé afin de situer le contexte et de comprendre les études ayant déjà été menées sur ce sujet. Suite à cela, l'élaboration de la problématique et des hypothèses de recherche seront traitées afin de préciser ce qui est attendu de la présente étude avant d'explicitier la méthodologie utilisée pour recueillir les représentations sociales des élèves et tenter de voir si elles ont évolué grâce à une sensibilisation de l'enseignant sur le handicap. Enfin, les résultats seront analysés puis commentés afin de constater les intérêts et les limites de cette recherche mais également pour essayer de vérifier ou réfuter les hypothèses formulées en amont.

Différents concepts seront traités au cours de cette étude, le principal étant le concept de représentation sociale qui pourrait être défini comme un ensemble de connaissances et de croyances partagées par un groupe social consolidant la cohésion et l'intégration sociale à un groupe donné. Cet élément sera au cœur de la recherche puisqu'il s'agira de l'élément principal étudié chez les élèves de CM1 dans le but de voir si ces représentations peuvent évoluer suite à une sensibilisation de l'enseignant. En outre, l'influence de l'enseignant sera également définie à travers le phénomène de l'effet « maître » qui peut conditionner la réussite ou l'échec scolaire de ses élèves par ses attentes et attitudes envers eux. Cet effet largement traité dans la littérature montre que l'enseignant peut avoir une influence très importante sur ses élèves et agir sur leur propre vision. Enfin, l'autre concept central concerne le handicap et plus précisément l'école inclusive puisqu'il s'agit du point de départ de ce mémoire. Si les élèves ne seront sensibilisés que de manière générale au handicap, la finalité de cette recherche concerne l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap et leur possible inclusion par leurs pairs malgré la différence souvent source de représentations négatives dans la société car elle ne rentre pas dans la norme.

I. Cadre théorique de recherche

I.1. Etat actuel des recherches sur la thématique

I.1.1. Définition du handicap et cadre légal

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 donne pour la première fois une définition du handicap dans le code de l'action sociale et des familles (article 111-1) de la manière suivante : « Constitue un Handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ». Cette loi a pour objectif de faire évoluer le regard de la société sur le handicap et considère, dès lors, quatre différentes formes de handicap (moteur, sensoriel, cognitif, psychique). De plus, elle prend, pour la première fois en considération les personnes pour qui cela est temporaire. Elle définit que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté » rappelant la nécessité de reconnaître l'appartenance à la société de toute personne en situation de handicap ainsi que le plein exercice de leur citoyenneté. Elle s'articule autour de trois points étant la compensation du handicap, l'accessibilité et la non-discrimination au travail ou le droit à la scolarisation et la formation. Par la même occasion, le texte de loi donne aussi le droit à tout enfant ou adolescent handicapé d'être scolarisé dans l'établissement scolaire de son secteur nécessitant alors pour l'Ecole de s'adapter aux élèves en situation de handicap en fonctions de leurs besoins particuliers.

I.1.2. Le handicap à l'école : l'école inclusive

L'inclusion est un concept sociétal qui a une incidence sur l'école ayant pour ambition de devenir inclusive en accueillant tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, y compris ceux en situation de handicap. Le Code de l'Education (Article 111-1) introduit en 2013, que l'école « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et « veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction » ce qui induit que tous les élèves doivent pouvoir bénéficier d'une scolarisation de qualité quels qu'ils soient sans favoriser les inégalités sociales et interindividuelles. Par ailleurs, la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la

citoyenneté des personnes handicapées change également la scolarité des enfants en situation de handicap en stipulant que tout enfant porteur d'un handicap ou d'un trouble doit être « inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [...], le plus proche de son domicile » (Article 19) appuyant alors la logique de l'éducation inclusive puisque tout élève est susceptible d'être inscrit dans n'importe quelle école de secteur et donc dans n'importe quelle classe ordinaire. Cette même loi évoque dans l'article 22 l'importance d'un enseignement moral et civique au respect des personnes en situation de handicap ainsi qu'à leur « intégration dans la société ». Enfin, la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance modifie également le Code de l'éducation afin de préciser le rôle que joue l'école dans l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette loi s'articule autour de sept axes distincts repris également par la circulaire de rentrée de 2019 (BO du 5 juin 2019) : « Instituer un service départemental École inclusive », « Organiser les pôles inclusifs d'accompagnement localisés », « Mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves », « Reconnaître le travail des enseignants, les soutenir et déployer une offre de formation accessible », « Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative », « Simplifier les démarches pour tous » et « Mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions ». Ces textes permettent de redéfinir et préciser les enjeux de l'école inclusive ainsi que les différentes missions de ses acteurs qu'il s'agisse du service départemental de l'école inclusive, des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) ou encore des élèves à besoins éducatifs particuliers eux-mêmes.

I.1.3. Les représentations sociales

I.1.3.1. Définition du concept de représentation sociale

Le concept de représentation sociale est une notion largement interrogée en psychologie sociale ou en sociologie pour comprendre les pratiques sociales d'un groupe. Il s'inscrit dans une approche structurale apparue à la fin du béhaviourisme qui s'intéressait essentiellement aux comportements et aux apprentissages (Watson, 1920) à travers la mesure des comportements observables en situation. L'approche structurale « porte sur la forme des relations entre les acteurs sociaux, pour la décrire ou pour l'expliquer » (Lemieux, Ouimet, 2004) ce qui signifie qu'elle s'intéresse à l'analyse descriptive des relations sociales entre différents individus en contexte donné. C'est alors dans ce courant que les représentations sociales sont définies comme étant « donc l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné ». Pourtant ce concept est redéfini plus récemment (Abric, 2011), comme « toute réalité représentée, appropriée par l'individu ou le groupe » puis « reconstruite dans son système cognitif et intégrée dans son

système de valeurs ». Cette définition introduit également une relation d'interdépendance du contexte social de l'individu avec ses représentations sociales. Ces dernières correspondraient donc à la vision générale qu'a un individu d'un objet ou d'un autre individu à travers le filtre de son histoire, de ses expériences et de son environnement social qui guideraient ses actions ou pratiques sociales au sein d'un groupe et de la société. Selon Jean-Claude Abric (2011), les représentations sociales auraient quatre fonctions essentielles : une fonction de savoir pour appréhender la réalité, une fonction identitaire pour définir son identité au sein d'un groupe social, une fonction d'orientation pour guider ses comportements et pratiques sociales et une fonction justificatrice pour justifier ces mêmes comportements et sa position au sein d'un groupe social.

I.1.3.2. Les représentations sociales du handicap

Si les représentations sociales d'un individu se construisent en étroite relation avec le contexte social dans lequel il évolue et, selon sa fonction identitaire (Abric, 2011), dans le but de savoir si nous sommes « compatibles avec la norme », la représentation sociale du handicap se construit alors davantage par une exclusion de cette norme. En effet, si « L'idée d'une « situation de handicap » porterait donc en germe d'autres normes, [il s'agit] un décentrement par rapport à un point de vue validiste dominant (qui considère la normalité comme relevant de l'évidence) » (Ancet, 2011). Cela tend à induire une représentation négative du handicap et de la personne en situation de handicap qui ne rentre pas dans la norme et se retrouve alors exclue du groupe social. Par ailleurs, une fracture semble se créer entre la représentation des handicaps visibles et ceux invisibles avec une plus large représentation mentale du handicap par des outils de compensation tels que le fauteuil roulant ou les prothèses tandis que les représentations du handicap mental ou psychique restent floues et dévalorisées (Giami, 1994). Néanmoins, certaines études se sont centrées sur un facteur de sensibilisation par contact au handicap chez les jeunes (collégiens) afin de faire évoluer les représentations sociales (Harma, Gombert, Marrone, Vernay, 2016 et Harma K., Gombert A., Roussey J-Y. et Arciszewski T., 2011). Pourtant ces études tendent à démontrer des comportements plus positifs envers les personnes atteintes d'un handicap physique que celles atteintes d'un handicap mental ou psychique ce qui serait causé par la visibilité ou l'invisibilité du type de handicap. Ces résultats paraissent alors confirmer ce qui a été observé lors d'études concernant l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap (Desombre, 2009) démontrant que le facteur de visibilité ou invisibilité du handicap est prédominant pour comprendre les logiques d'intégration ou de rejet des élèves en situation de handicap par leurs pairs.

I.1.4. L'effet enseignant : quelle influence sur ses élèves ?

I.1.4.1. Définition du concept de l'« effet maître »

L'effet « enseignant » ou effet « maître » a été mis en évidence par Alain Mingat (1984) en montrant que l'enseignant a une influence très forte sur les apprentissages de ses élèves et donc sur leur réussite scolaire. En effet, cet effet définirait une importance de la relation de l'enseignant avec ses élèves et de la qualité de son enseignement (Bressoux, 2006) pour garantir la réussite éducative de ses élèves quelle que soit leur origine socio-économique. En réalité, les attentes et exigences pédagogiques des enseignants se trouveraient à la base de cet effet. Un maître ayant peu d'attentes et s'attendant à un niveau faible de la part de ses élèves ne leur permettrait pas d'évoluer et d'user de leur plein potentiel puisque ce dernier ne leur laisserait pas la possibilité de réfléchir par eux-mêmes ou de convoquer toutes leurs connaissances en étant persuadés qu'ils n'y arriveront pas. Dans ce cas précis, il conditionnerait ses élèves à l'échec scolaire. A l'inverse, un professeur des écoles croyant en le potentiel et les capacités de ses élèves les pousserait à réussir dans le domaine scolaire en renforçant leur estime de soi. Il a également été prouvé que l'effet « maître », dû à la perception sociale qu'ont les enseignants de leurs élèves, contribuerait bien souvent à renforcer les inégalités sociales au lieu de les lisser. Ce concept montre alors à quel point un enseignant peut influencer ses élèves par ses propres attitudes et opinions.

I.1.4.2. Un cas particulier : l'effet Pygmalion

L'effet « Pygmalion » traité par Robert Rosenthal et Lenore Jacobson en 1968 rejoint le principe de l'effet « maître » en démontrant un phénomène psychologique selon lequel un individu adapterait ses comportements aux attentes des autres. Il s'agit d'un phénomène d'auto-persuasion basé sur nos croyances et celles des autres individus autour de nous. Cet effet se traduit, une fois de plus, en classe avec la possibilité pour les enseignants d'influencer les performances de leurs élèves en fonction de leurs attentes positives ou négatives. Si l'enseignant croit que son élève peut réussir, son attitude poussera ce dernier à réussir. A l'inverse, si pour une raison quelconque, un maître est persuadé de l'échec d'un élève il le lui fera sentir et le conduira à considérer qu'il ne peut le faire et donc à échouer. Effectivement, une attitude positive envers un élève lui permettrait de se sentir encouragé et soutenu et donc de progresser tandis qu'une attitude négative envers ce même élève en prévoyant son échec systématique le conduirait à provoquer obligatoirement cet échec par un sentiment d'impuissance apprise. Ainsi, l'élève apprend de son enseignant qu'il n'a pas la capacité de travailler comme les autres et de réussir dans ses études et cette auto-persuasion le maintient en échec scolaire. Cela signifie alors que l'enseignant aurait la possibilité de conditionner la réussite ou, inversement, l'échec de ses élèves simplement parce qu'il ne voit un élève

qu'à travers le filtre de sa difficulté. D'après l'effet Pygmalion, un enseignant a la possibilité d'influencer par ses attentes les croyances de ses élèves qui pourront alors croire à leur propre réussite scolaire et prendre confiance en eux, les conduisant à mieux réussir dans leurs études. Les enseignants par leurs propres représentations des élèves et de leur niveau vont créer un environnement plus ou moins propice aux apprentissages et donc influencer les résultats obtenus en classe.

I.2. Problématique et hypothèses de recherche

I.2.1. Problématique

Le questionnement d'origine est parti d'un constat fait lors des stages d'observation réalisés durant le Master. En effet, il m'a été possible de remarquer que, dans le cas d'un handicap invisible, sans sensibilisation au préalable de la part de l'enseignant, l'incapacité à comprendre ce qu'implique la situation de handicap d'un de leur camarade conduisait généralement à un sentiment d'injustice voire de rejet envers cet élève. Les autres élèves de la classe perçoivent, à ce moment-là, principalement la différence (adaptations, aménagements, différenciation...) faite par l'enseignant vis-à-vis de cet élève sans en appréhender concrètement la véritable raison. Le reste de la classe a conscience que leur camarade est en situation de handicap mais ils ne comprennent pas ce que cela induit et implique réellement en classe. A l'inverse, j'ai eu l'occasion d'effectuer un stage dans une classe où les élèves avaient été sensibilisés à la raison pour laquelle certains de leurs camarades avaient besoin de différenciation. Dans cette classe, il est apparu que les élèves comprenaient ce qu'impliquaient les handicaps de ces enfants et les besoins qu'ils avaient. Ils étaient alors capables d'expliquer par eux-mêmes la raison de cette différenciation et ils s'entraidaient mutuellement sans que cela ne soit vécu comme une injustice tout en y répondant spontanément. L'inclusion se faisait non pas seulement par l'attitude de l'enseignant mais également par tous les élèves de la classe. Ce constat m'a conduit à m'interroger sur le rôle de l'enseignant sur les représentations du handicap qu'ont les élèves. En outre, cette réflexion s'est même précisée autour de la question d'une possible influence de l'enseignant sur les représentations sociales des élèves donnant lieu à la problématique suivante :

L'enseignant peut-il influencer les représentations sociales du handicap chez des élèves de Cycle 3 ?

I.2.2. Hypothèses

A partir des éléments du cadre théorique et d'observations personnelles réalisées lors de stages d'observation et de pratique accompagnée réalisés en école primaire, une des premières hypothèses qui s'est imposée concernait la possibilité de faire évoluer les représentations sociales du handicap chez les élèves en les y sensibilisant. Pour cela, j'ai choisi de leur présenter une séquence d'Enseignement Moral et Civique où les élèves pourraient découvrir davantage ce qu'est le handicap et en avoir une meilleure connaissance. J'espérais alors voir si en avoir une connaissance plus concrète ou précise pouvait faire évoluer l'image que les élèves avaient du handicap et si certains jugements négatifs basés sur des stéréotypes pouvaient devenir plus positifs grâce à une séquence de sensibilisation. Ensuite, l'autre hypothèse, cachée derrière ce questionnement, concernait la possible influence de l'enseignant sur les représentations sociales. En effet, si nous savons qu'il est possible de transmettre des savoirs aux élèves, nous savons également qu'il est très difficile d'aller à l'encontre de leurs croyances et opinions personnelles puisque cela conduit à un conflit de loyauté vis-à-vis du cadre familial. Ici, en traitant un sujet qui touche aux représentations sociales et donc à ce que les élèves ont pu voir et entendre hors du contexte scolaire, il y avait cette question du conflit de loyauté. En tant qu'enseignant pouvons-nous réellement avoir une influence sur les représentations sociales de nos élèves ? J'espérais constater que cela était possible grâce à la séquence de sensibilisation en plusieurs étapes où les élèves auraient la possibilité d'expérimenter le handicap et d'en débattre entre eux pour favoriser leur réflexion personnelle. Par ailleurs, une troisième hypothèse a émergé à propos d'une différence de perception du handicap visible par rapport au handicap invisible en lisant d'autres recherches sur les représentations du handicap chez les élèves ainsi qu'en réalisant le questionnaire nécessaire à cette étude. En effet, d'après l'étude de Harma, Gombert, Marrone et Vernay en 2016 (« Evolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels », le facteur de simple contact s'avère suffisant pour faire évoluer les représentations dans le cas d'un handicap visible. Au contraire, pour un handicap invisible, cela est largement insuffisant laissant entendre qu'il est nécessaire, en tant qu'enseignant, de sensibiliser les élèves à ces formes de handicaps pour faire évoluer leurs représentations sociales.

II. Méthodologie de recherche

II.1. Le choix de la méthodologie

II.1.1. Le public

Pour étudier l'influence de l'enseignant sur les représentations du handicap des élèves, un questionnaire a été réalisé puis administré dans deux classes de niveau CM1 avec des effectifs similaires. L'âge des élèves allait de 8 à 10 ans. Une des classes servait de groupe « expérimental » et l'autre de groupe « témoin » où les résultats ne servaient qu'à titre de comparaison avec ceux du groupe expérimental. Dans les deux groupes, les élèves ont réalisé deux fois le même questionnaire, une fois en début de la deuxième période du calendrier scolaire (du 05/11/2022 au 17/12/2022) et une seconde fois en début de la troisième (à partir du 03/01/2023), au retour des vacances. La seule différence entre les deux groupes subsiste dans la sensibilisation des élèves au handicap par une séquence d'Enseignement Moral et Civique pour le groupe « expérimental ».

II.1.1.1. Groupe « expérimental »

Le premier groupe dit « expérimental » était composé de 29 élèves dont seuls 28 ont répondu au questionnaire. En effet, un élève en situation de handicap bénéficiait de prises en charge dues à sa situation sur le temps scolaire. Il a alors été absent sur tous les créneaux où nous avons réalisé les questionnaires et travaillé sur le handicap dans le cadre d'une séquence en Education Morale et Civique. Ainsi les résultats traités par la suite correspondront à un panel de 28 élèves dont l'âge moyen était d'environ 9 ans comprenant 13 filles et 15 garçons. Un élève ayant répondu aux questionnaires était à besoins éducatifs particuliers en présentant un trouble de l'attention ainsi qu'une dysgraphie. Cet élève a bénéficié d'aménagements pour répondre aux questionnaires puisqu'un autre adulte que moi-même (afin de respecter l'anonymat) a écrit pour lui sous sa dictée. Ce premier groupe était celui pour lequel j'ai réalisé une sensibilisation au « handicap » entre le premier et le second questionnaire par l'intermédiaire d'une séquence de six séances d'Enseignement Moral et Civique afin de voir s'il y avait une évolution des représentations des élèves à ce propos. Les élèves ont alors rempli une première fois le questionnaire pour recueillir leurs conceptions et représentations initiales puis ont suivi une séquence entière sur six semaines avant de remplir un second questionnaire au retour des vacances. Ce second passage du questionnaire devait recueillir leurs représentations après une sensibilisation de la part de l'enseignant.

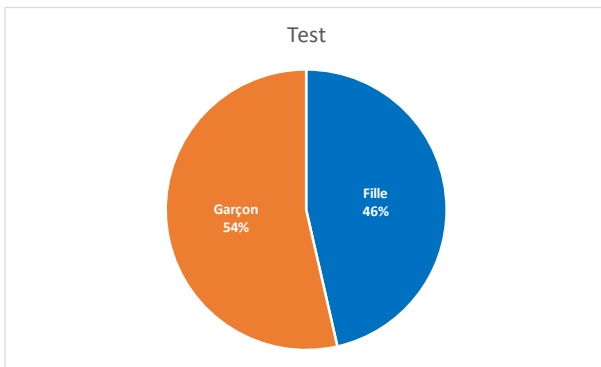


Figure 1 : Composition du groupe expérimental

II.1.1.2. Groupe témoin

Le second groupe dit « témoin » avait pour but de permettre une comparaison avec les résultats du groupe « expérimental ». Il s'agissait également d'une classe de CM1 composée de 28 élèves, 17 filles et 11 garçons dont l'âge moyen était d'environ 9 ans. Cette classe a répondu, de la même manière, à deux questionnaires mais sans avoir vécu de séquence de sensibilisation entre les deux passages de l'outil de recueil de données. Ces questionnaires ont été réalisés par une autre enseignante dans une classe de CM1 d'un autre département que celui du groupe « expérimental ». Ce groupe avait pour but de vérifier que la séquence menée avec le groupe « expérimental » était bien la cause de l'évolution de leurs représentations sociales du handicap. Les résultats du groupe « témoin » permettaient alors une comparaison directe avec ceux du premier panel et je m'attendais à ce que les réponses des élèves restent équivalentes entre les deux questionnaires qui ont été réalisés exactement les mêmes jours dans les deux classes.

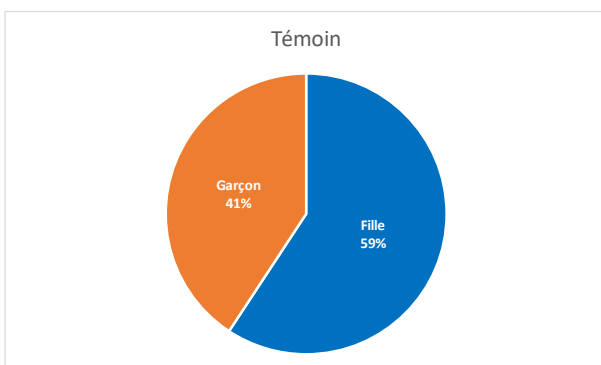


Figure 2 : Composition du groupe "témoin"

II.1.2. Le questionnaire (outil)

Pour recueillir les représentations des élèves, le choix s'est porté sur un questionnaire composé de 11 questions ouvertes ou fermées (annexe 1) permettant de constater si les élèves considéraient avoir déjà entendu parler du handicap dans un premier temps, de voir la définition qu'ils en avaient dans un deuxième temps et enfin, de recueillir leurs représentations sociales du handicap. Les trois dernières questions du questionnaire étaient à visée sociologiques uniquement. D'après Jean-Claude Abric (Pratiques sociales et représentations, *Méthodologie de recueil des représentations sociales*, 2011), le questionnaire est l'outil le plus utilisé pour étudier les représentations sociales en permettant de réduire les variables interindividuelles. De même, dans le même ouvrage, il évoque les bienfaits des dessins ou autres supports graphiques dans le recueil de données avec des enfants afin de limiter la barrière des mots et de l'écriture. C'est pourquoi, le choix du recueil de données s'est donc porté sur un questionnaire unique composé de diverses questions ainsi que d'un dessin.

II.1.2.1. Le choix de l'outil : questionnaire unique

Une des particularités de ce recueil est due au fait que les élèves des deux groupes aient répondu à deux reprises au même questionnaire. En effet, les enfants ont répondu une première fois à ce questionnaire en début de deuxième période dans le but de recueillir leurs conceptions initiales avant toute sensibilisation. Ce premier questionnaire a alors été réalisé au même moment dans les deux groupes pour limiter le risque d'introduire de nouvelles variables dans le recueil de données. Néanmoins, le groupe « expérimental » aura suivi une séquence de six séances (Annexe 2) qui sera détaillée ultérieurement tandis que le groupe « témoin » n'aura aucunement été sensibilisé au handicap en classe avant le second passage du questionnaire. En début de troisième période, les élèves ont alors dû répondre au même questionnaire pour permettre d'observer une évolution des représentations sociales du handicap des élèves dans le groupe dit « expérimental » et, à l'inverse, une stagnation de ces mêmes représentations dans le groupe « témoin ». A nouveau, les deux classes ont répondu au même questionnaire au même moment. Le choix d'utiliser un questionnaire unique avait pour but d'observer un éventuel changement dans les réponses des élèves après une sensibilisation par l'enseignant. En utilisant un questionnaire différent, cela aurait pu fausser les résultats en induisant les élèves à répondre différemment. Ici, le seul changement était dû à la séquence menée avec les élèves dans le but d'améliorer leurs connaissances du handicap et de faire évoluer leurs représentations entre les deux questionnaires.

II.1.2.2. Présentation de l’outil : le choix des questions

Pour le recueil de données, il semblait intéressant d’avoir des indications et informations sur la vision que les élèves avaient du handicap et des personnes en situation de handicap à la fois à travers la définition qu’ils s’en faisaient et à travers leurs représentations sociales. Le but était de pouvoir se faire une idée de ce qu’ils mettaient derrière ce terme de « handicap » qui peut sembler assez vague pour un enfant de neuf ou dix ans, d’autant plus que cela reste difficile à définir pour beaucoup d’adultes en raison de la pluralité des formes de handicap existantes. De plus, étant donné qu’une des difficultés était que le regard porté par les élèves dépend fortement de leur expérience personnelle et de leur vécu, il paraissait nécessaire de les interroger à ce sujet pour mieux comprendre leurs réponses aux questions suivantes sur les représentations sociales. Il était important également d’intégrer des questions ouvertes dans ce questionnaire afin de permettre aux enfants d’expliquer avec leurs mots leurs réponses sans les influencer. Une des questions demande aux participants de dessiner ce qu’ils imaginent en pensant à une personne en situation de handicap. Cette dernière est utile pour voir l’image prototypique que les élèves se font d’une personne en situation de handicap. De plus, cela pouvait compléter la question précédente les interrogeant à propos d’une définition du « handicap ». Certains élèves pouvaient exprimer plus aisément ce qu’ils pensaient à l’aide d’un dessin plutôt qu’avec des mots. Néanmoins, il est à noter que la plupart des questions étaient sous formes de questions fermées avec des cases à cocher afin de guider la compréhension des élèves et de ne pas leur imposer un effort cognitif trop important.

II.1.2.2.1. La conception du questionnaire

A la conception du questionnaire, il est apparu nécessaire de commencer par une question concernant les connaissances des élèves du handicap. Ainsi, cette première question fermée avait pour but de savoir si les élèves avaient déjà « entendu parler » du handicap car cela influencerait logiquement leurs réponses aux questions concernant une forme de définition du handicap. En outre, en prévision du second passage du questionnaire, il était demandé aux élèves dans quel contexte ils avaient eu l’occasion de parler du handicap. Cette question permettrait de vérifier ultérieurement que les élèves du groupe « expérimental » pensaient à la séquence suivie en répondant au questionnaire. Ensuite, les questions allant de 2 à 5 visaient à définir ce que les élèves considéraient comment étant du domaine du handicap ou ce qu’ils attribuaient à une personne en situation de handicap. Il faut noter que la quatrième question demandait aux élèves de dessiner ce qu’ils imaginaient en pensant à une personne en situation de handicap afin de pouvoir recueillir à la fois leur prototype mental du handicap et leur représentation sociale en permettant de voir s’ils ont majoritairement dessiné des personnages souriants ou tristes. La cinquième question permettait

de voir les causes que les élèves associaient au handicap et s'ils considéraient qu'être en situation de handicap était ponctuel ou pérenne. Par la suite, les questions allant de 6 jusqu'à 8 se concentraient sur la collecte des représentations sociales des élèves en cherchant à connaître à la fois leurs sentiments et réactions vis-à-vis du handicap ainsi que les formes de handicap provoquant le plus d'appréhension et inversement, le moins d'appréhension. Cette série de question était celle que j'attendais de voir changer entre le premier passage du questionnaire et le second dans le groupe « expérimental ». La question 6, de type fermé, permettait de collecter les sentiments négatifs ou positifs que les élèves associaient aux personnes en situation de handicap tandis que la septième interrogeait les élèves sur ce qu'ils considéraient comme étant le plus grand obstacle pour une personne en situation de handicap dans son quotidien. En revanche, la question 8 était partagée en deux questions fermées à compléter avec une explication libre de la part des élèves. Finalement, les dernières questions étaient sociologiques en demandant le sexe et l'âge des élèves mais concernaient également la satisfaction des élèves suite à la réponse aux questionnaires afin de savoir si les élèves avaient trouvé ce questionnaire facile à remplir ou intéressant. De plus, cette dernière question avait pour intérêt de connaître l'implication de l'élève dans ce questionnaire.

II.1.3. La séquence de sensibilisation

Entre le passage du premier et du second questionnaire, les élèves du groupe « expérimental » ont vécu une séquence de sensibilisation (Annexe 2) autour du handicap s'inscrivant dans le programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Seuls les élèves de ce premier groupe ont été sensibilisés de cette manière, l'autre groupe, « témoin », n'ayant pas parlé de handicap en classe entre les deux passages du questionnaire. Cette séquence s'est articulée autour de 6 séances sans compter le passage du second questionnaire et a principalement permis de travailler avec les élèves l'objectif « respecter autrui » mentionné dans les programmes d'EMC du cycle 3. Les élèves ont été impliqués dans un travail de réflexion autour du handicap par la réalisation d'un projet final sous forme d'affiches de sensibilisation qui serait affichées ultérieurement dans la cour de l'école. Lors de cette séquence, les élèves ont été sensibilisés à l'existence de différents handicaps sensoriels, moteurs, cognitifs et mentaux mais, également, ont été invités à se mettre à la place de personnes en situation de handicap. En effet, pour des élèves de CM1, il semblait important de leur permettre d'expérimenter, d'une certaine manière, en quoi peut consister le handicap et ce qu'il peut impliquer au quotidien afin de mieux le comprendre.

II.1.3.1. Les objectifs de la séquence et son inscription dans les programmes du cycle 3

Comme dit précédemment, l'objectif de cette séance était défini dans les programmes du cycle 3 de la façon suivante : « Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité ». En effet, le respect d'autrui se décline dans les fiches Eduscol comme étant un travail autour de trois axes : « le respect des différences », « les préjugés et les stéréotypes » et « l'intégrité de la personne ». Le handicap servirait alors d'étude de cas pour étudier plus concrètement ces notions et les comprendre. En outre, cette séquence était censée permettre aux élèves de « Comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement » puisque l'évaluation de la fin de séquence correspondait à la réalisation d'affiches de sensibilisation visant à lutter contre les discriminations liées au handicap. Ainsi, les élèves auraient la responsabilité de présenter ce qu'ils ont compris lors de cette séquence au reste de l'école, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves par le moyen d'affiches de sensibilisation. Grâce à cette tâche finale, les élèves ont eu la possibilité de travailler une compétence selon laquelle ils ont dû « coopérer dans le cadre des projets et des travaux de groupes. ». Dans cette même séquence, la classe du groupe « expérimental » a eu la possibilité d'expérimenter trois compétences fondamentales de l'EMC, soient la « culture de la sensibilité » en travaillant sur l'acceptation des différences, la « culture du jugement » en confrontant leurs opinions à celles des autres lors de débat ou de prises de paroles libres ainsi que la « culture de la règle du droit » en apprenant que la discrimination de quiconque sur un critère particulier est un acte puni par la loi.

II.1.3.2. Le choix de la progression

Concernant la progression de cette séquence, il semblait plus intéressant de partir des représentations des élèves et de les confronter pour se rendre compte que tous les enfants au sein de la classe n'avaient pas les mêmes représentations mais également qu'il existe des stéréotypes assez importants chez chacun. De plus, la séquence débutant par le questionnaire permettait déjà d'éveiller la curiosité des élèves à ce propos. Une fois que le groupe eut compris l'existence de stéréotypes, la séquence leur a permis d'expérimenter le handicap afin qu'ils se fassent une idée plus précise et concrète des difficultés que cela peut engendrer au quotidien grâce à des activités ludiques où ils étaient mis en situation de handicap. Par la suite, ces modalités pour faire vivre le handicap permettaient aux élèves de se *mettre à la place* d'une personne en situation de handicap et donc de réfléchir sur la discrimination et le respect à avoir envers des personnes en situation de handicap. Les élèves ont alors eu l'occasion de prendre conscience des difficultés au quotidien mais également du regard des autres pouvant être pesant quand

on est en situation de handicap. En parallèle, une définition du handicap s'est construite au fil de la séquence en permettant aux élèves de mettre des mots sur ce dont il s'agissait jusqu'à pouvoir compléter cette dernière grâce à la loi du 11 février 2005 qui aura été traitée et discutée en classe. Enfin, cette progression devait mener à la réalisation des affiches de sensibilisation pour lesquelles les élèves allaient devoir convoquer les connaissances apprises durant la séquence. De plus, cette évaluation aux allures de projet avait pour but d'impliquer les élèves dans la séquence en leur donnant la mission de faire passer un message de lutte contre les discriminations envers les personnes handicapées à destination du reste de l'école.

II.2. Le recueil de données

II.2.1. Présentation du questionnaire aux élèves

Lorsque le questionnaire a été présenté aux élèves, dans les deux classes de CM1, l'enseignant a veillé à expliquer son rôle aux élèves et son intérêt. Effectivement, il a été signifié aux élèves qu'il s'agissait d'un fichier de quatre pages avec des questions portant toutes sur ce qu'ils pensaient du handicap. Le fait qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une évaluation ainsi que le caractère anonyme de ces feuilles a été précisé aux enfants afin qu'ils comprennent bien qu'ils pouvaient écrire librement ce qu'ils pensaient puisqu'il n'y n'aurait aucun moyen de retrouver qui avait rempli chaque questionnaire. Par ailleurs, l'enseignant a pris soin de spécifier qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse puisque le but était uniquement de recueillir leur avis, ce qu'ils avaient dans la tête. Enfin, avant de commencer, les élèves ont été informés que le questionnaire serait réalisé tous ensemble avec l'enseignant afin qu'ils puissent poser des questions si besoin mais également pour pouvoir s'assurer de la bonne compréhension des élèves en répondant aux questions.

II.2.2. Réalisation du questionnaire

Lorsque le questionnaire a été réalisé dans les deux groupes et pour les deux occurrences, il a été présenté par une lecture orale des questions par l'enseignant en classe entière et sous forme de *pas à pas*. Effectivement, tous les élèves ont répondu aux questions en même temps grâce à ces modalités qui se voulaient inclusives en permettant aux élèves avec des problèmes de compréhension d'avoir accès au sens des questions également. A chaque question, l'enseignant la lisait à l'oral et laissait le temps aux élèves d'y

répondre avant de faire de même avec la suivante. Ce choix permettait également aux élèves de lever la main pour poser des questions sur le questionnaire en cas d'incompréhension. A chaque fois, le questionnaire a été présenté aux élèves en expliquant bien les éléments de l'en-tête (Annexe 1), qui ont été expliqués dans la partie précédente, afin que les élèves aient conscience que les réponses au questionnaire sont anonymes et ne servent en aucun cas d'évaluation. Par ailleurs, un élève étant dysgraphique dans le groupe « expérimental », il a pu bénéficier d'un adulte scripteur, autre que l'enseignant, pour répondre aux questions ouvertes lorsqu'il le désirait. Cet élève ayant aussi des troubles de l'attention, l'adulte pouvaient lui relire les questions en aparté de manière à ce qu'il ne se sente pas perdu s'il perdait le fil.

II.2.3. Méthode utilisée pour le recueil de données

Par la suite, pour recueillir les données des deux questionnaires des deux groupes, les réponses à chaque question ont été comptabilisées dans un tableau Excel avant d'en déduire des occurrences pour les questions fermées et des tendances générales pour les questions ouvertes. Ce premier travail de recueil des résultats a ensuite permis de réaliser des tableaux de comparaison avec les réponses des élèves ou des études statistiques pour mesurer l'évolution des représentations du handicap des élèves entre les deux passages du questionnaire. Cette seconde étape a également été réalisée grâce à un tableau Excel permettant de centraliser les différents résultats et de les comparer plus aisément. Pour cela, il a alors fallu créer, en amont, une grille correspondant aux différents items du questionnaires qui a été remplie au fur et à mesure de la lecture des 112 questionnaires. Néanmoins, cette méthode a permis de retranscrire plus simplement les résultats de chaque question.

III. Les résultats du questionnaire

III.1. Interprétation des résultats

III.1.1. Connaissance du handicap (Questions 1)

La première question visait à savoir si les élèves avaient déjà entendu parler du handicap avant la séquence de sensibilisation pour le groupe « expérimental ». Cette même question, avait pour but de vérifier la fiabilité des réponses des élèves en observant si les résultats avaient évolué dans le groupe « expérimental » et à l'inverse avaient stagné dans le groupe « témoin ». Si une majorité d'élèves répond avoir déjà entendu parler du handicap dans le groupe « expérimental » (24 élèves sur 28), c'est la totalité du groupe qui répond « oui » au second passage du questionnaire montrant bien qu'ils ont pris en compte la séquence de sensibilisation ayant eu lieu entre temps. Dans le groupe « témoin », il y a une légère variation puisqu'un élève de plus répond « oui » (25 au premier passage, 26 au second) mais cela peut éventuellement s'expliquer par le fait qu'il en ait entendu parler par le biais du questionnaire. Pour la plupart des résultats de la question 1.b concernant les personnes par qui les élèves ont entendu parler du handicap, il n'y a eu que très peu de différence entre les deux passages du questionnaire pour les deux groupes, excepté pour l'item « par le maître ou la maîtresse » qui a été beaucoup plus coché lors du second passage du questionnaire pour le groupe « expérimental » (3 occurrences au premier, 18 au second). Il en est de même pour la question 1.c interrogeant les élèves sur le lieu où ils en ont entendu parler puisque le groupe « expérimental » a bien plus coché la case « à l'école » lors du second questionnaire (18 fois) que lors du premier (7 fois). En outre, bien qu'il soit possible de remarquer des différences entre les résultats du premier et du second questionnaire pour le groupe « témoins », ces dernières sont assez faibles et ne sont pas représentatives.

Tableau 1 : Résultats comparatifs – Question 1

	Q1.b Les parents	Q1.b Autre personne de la famille	Q1.b Un ou une ami(e)	Q1.b Le maître ou la maîtresse	Q1.b Aucune de ces réponses	Q1.c Télévision	Q1.c Magazine ou journal	Q1.c Ecole	Q1.c Radio	Q1.c livre	Q1.c Maison	Q1.c Aucune de ces réponses
GE 1	14	10	4	3	7	7	3	7	3	2	15	3
GE 2	17	7	2	18	4	4	3	18	1	3	13	4
GT 1	12	12	7	2	4	9	2	8	2	7	8	6
GT 2	18	10	9	6	4	16	4	11	3	8	15	1

Pour tout tableau : GE signifiant « Groupe Expérimental » et GT signifiant « Groupe Témoin » ;

la mention « 1 » désignant le premier passage du questionnaire et la mention « 2 » désignant le second passage du questionnaire

III.1.2. Définition du handicap

La deuxième question du questionnaire demandait aux élèves d'écrire trois mots qui leur venaient à l'esprit lorsqu'ils pensent au handicap. Cette question a permis de dégager des tendances générales sur l'idée principale qu'ils se font du handicap et de ce à quoi ils l'associent. Elle permettait également de voir par quel élément les élèves définissent le handicap. Pour les deux groupes et les deux passages du questionnaires, il est possible de constater que les élèves associent de manière assez importante le handicap à des outils de compensation visibles tels que le fauteuil roulant, les béquilles ou une canne. Ces éléments ont été cités par plus de la moitié des élèves (28 dans chaque groupe) dans leurs questionnaires. Néanmoins, les formes de handicaps sensoriels ont été très largement citées dans les questionnaires du groupe « expérimental ». Par ailleurs, si assez peu d'élèves semblent avoir cité des phénomènes temporaires, cela reste un élément ayant pu être retrouvé dans les questionnaires de plusieurs élèves des deux groupes à travers l'évocation de maladies ou de blessures telles que les fractures.

Tableau 2 : Résultats comparatifs – Question 2

	Accident	Aveugle	Béquilles / Canne	Membre en moins	De naissance	Fauteuil roulant	Maladie	Fracture / Plâtre	Sourd	Muet	Petite taille	Ne plus marcher	Autre
GE 1	0	10	9	3	0	12	1	5	5	2	2	1	17
GE 2	0	14	4	4	2	19	1	3	10	3	0	0	10
GT 1	2	4	5	7	1	16	8	3	2	0	1	1	16
GT 2	1	4	11	4	0	16	8	5	3	1	1	2	12

La question 3 était une question ouverte demandant aux élèves de donner une définition du handicap. De ce fait, en lisant les définitions des élèves, il a été possible de dégager des tendances générales et de les répartir en grandes catégories. Cependant, en analysant leurs réponses, j'ai pu remarquer que la majorité des élèves définissaient le handicap par des éléments visibles tels que « avoir une jambe en moins », « être en fauteuil roulant » ou par exclusion de la norme comme dans les réponses suivantes : « c'est avoir quelque chose pas en commun avec les autres », « c'est quand il te manque quelque chose » ou « c'est quand tu ne peux pas faire comme les autres ». Pour le second passage du questionnaire, les élèves du groupe « expérimental » ont principalement donné plus de critères dans une même définition en évoquant différentes formes de handicap ou plusieurs causes. Plusieurs élèves ont donné une définition en expliquant qu'il pouvait s'agir dans certains cas d'un accident, dans d'autres d'une maladie ou encore d'un « problème de naissance ». Leurs réponses correspondaient, alors, à différentes des catégories identifiées précédemment au passage du premier questionnaire. Par ailleurs, les 4 occurrences catégorisées en « autres » correspondent à des réponses basées sur l'empathie expliquant qu'il « ne faut

pas se moquer parce que c'est déjà dur » ou encore que « ça n'empêche pas de devenir un champion de handisport et d'être célèbre ». Pour le groupe « témoin », une tendance à définir le handicap par des handicaps visibles se dessine également et se creuse davantage au second passage du questionnaire au lieu de se réduire comme pour le groupe « expérimental ». Néanmoins, il faut noter que 4 élèves n'ont rien répondu à cette question lors du premier passage du questionnaire et 3 lors du second.

Tableau 3 : Résultats comparatifs – Question 3

	Handicap mental	Handicap visible	Exclusion de la norme	Maladie	De naissance	Accident	Rester toute la vie	Autre
GE 1	4	12	9	8	2	1	1	0
GE 2	2	8	8	5	4	4	0	4
GT 1	1	9	2	9	1	3	1	3
GT 2	1	13	2	6	4	2	0	1

La quatrième question de ce questionnaire demandait aux élèves de dessiner ce qu'ils imaginaient en pensant à une personne en situation de handicap. Cette question devait permettre de dégager la forme de handicap qui prévalait dans la tête des élèves. Il a été possible de constater avec cette question que le groupe « expérimental » continue de principalement représenter le handicap par une personne en fauteuil roulant entre les deux passages du questionnaire. Pourtant la seconde fois, beaucoup plus d'élèves ont dessiné plusieurs personnes pour représenter différentes formes de handicap notamment le handicap sensoriel en dessinant fréquemment des personnes sourdes ou aveugles. Ce même groupe a aussi davantage dessiné leurs personnes en situation de handicap accompagnées de personnes aidantes lors du second passage du questionnaire. En revanche, il est apparu que les élèves du groupe « témoin » avaient également moins dessiné de personnes en fauteuil roulant pour le second passage du questionnaire et plus de personnes porteuses d'un handicap sensoriel. Néanmoins, il y a peu de variations pour les autres items.

Tableau 4 : Résultats comparatifs – Question 4

	Fauteuil roulant	Béquilles / Canne	Membre en moins	Handicap sensoriel	Handicap mental	Hôpital	Blessure	Autre
GE 1	16	5	4	3	1	1	2	1
GE 2	13	4	3	9	1	1	1	2
GT 1	15	6	4	1	0	2	0	3
GT 2	8	9	5	4	0	3	1	2

La question 5 du questionnaire était une question fermée en deux parties s'intéressant, dans un premier temps, aux raisons faisant qu'une personne peut se retrouver en situation de handicap d'après les élèves. Pour répondre, ils pouvaient cocher au choix « un problème de naissance », « un accident », « une maladie » ou « autre » s'il précisait ce qu'ils pensaient comme autre raison. Cette question n'a présenté quasiment aucune variation entre les deux passages des questionnaires pour les deux groupes et les résultats sont restés stables.

Tableau 5 : Résultats comparatifs – Question 5.a

	Problème de naissance	Accident	Maladie	Autre
GE 1	25	25	20	0
GE 2	26	25	20	0
GT 1	23	25	21	0
GT 2	26	25	23	0

La partie b. de la question demandait aux élèves si une personne handicapée, selon eux, le reste toute sa vie. Ils avaient trois propositions : « oui », « non » ou « ça dépend ». Cette seconde partie de la question se révèle plus intéressante à interpréter que la précédente. En effet, pour le groupe « expérimental » n'ayant pas répondu « non » une seule fois, les élèves ont répondu qu'une personne restait handicapée toute sa vie (réponses « oui ») à 32% pour le premier questionnaire. Ce pourcentage redescend à près de 7% pour le second montrant que la plupart d'entre eux à conscience, après la séquence, qu'être en situation de handicap n'est pas forcément définitif. Les élèves répondent alors très majoritairement que cela dépend et donc qu'une personne ne reste pas toujours en situation de handicap toute sa vie. Il faut noter que cette information avait été vue durant la séquence de sensibilisation lors du travail sur la définition du « handicap ». Pour le groupe « témoin », en revanche, nous n'observons que peu de variation avec seulement 2 élèves qui répondent « non » à cette question lors du premier questionnaire et qui répondent « oui » (10%) ou « ça dépend » (92%) lors du second ce qui ne crée qu'un très léger écart comme il est possible de le voir sur le graphique suivant.

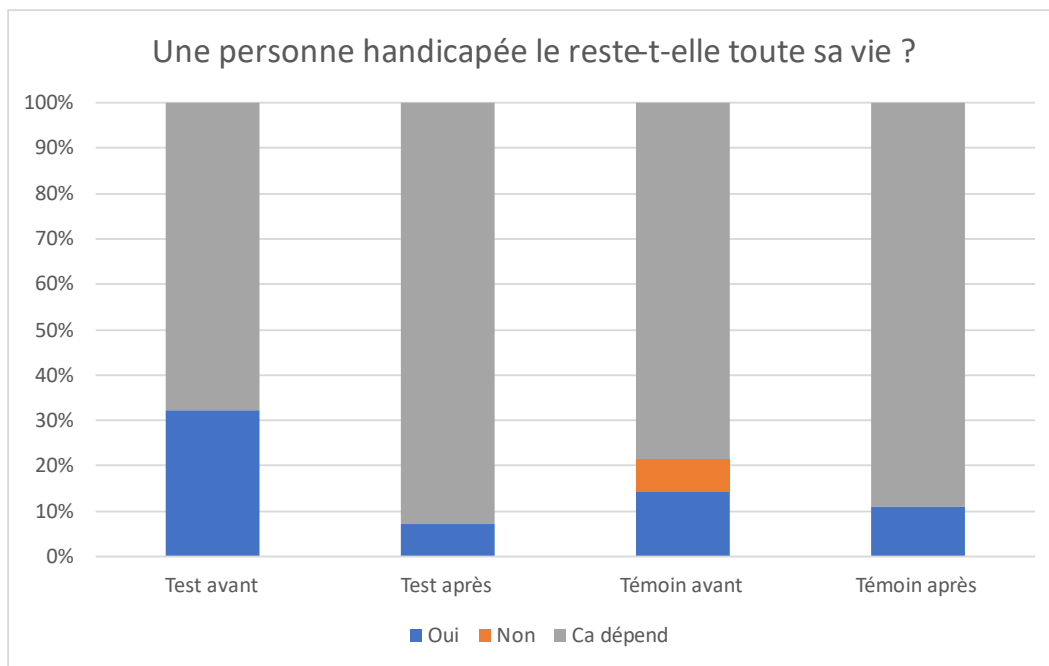


Figure 3 : Résultats comparatifs – Question 5.b

III.1.3. Représentations individuelles du handicap

Les représentations individuelles du handicap des élèves ont été étudiées lors des questions 6 à 8 du questionnaire. Néanmoins, la quatrième question pourrait y être analysée également. Effectivement, cette question demandait aux élèves de dessiner une personne en situation de handicap. Or, il m'a été possible de remarquer que les élèves avaient souvent fait le choix de dessiner des personnages tristes ou joyeux et c'est pourquoi, j'ai comptabilisé le nombre de fois où le visage du personnage était représenté triste ou souriant afin de voir si la séquence de sensibilisation avait changé l'image que se font les élèves d'une personne en situation de handicap. Cependant, en regardant les résultats, il n'est pas apparu une très grande variation entre les passages des premiers et seconds questionnaires même s'il est possible d'observer que les élèves du groupe « expérimental » ont dessiné moins de personnages tristes lors du second questionnaire. Pour les élèves du groupe « témoin », les résultats semblent indiquer le contraire mais cela peut s'expliquer par l'incompréhension qu'ils ont ressentie en répondant une nouvelle fois au même questionnaire et donc par leur propre état d'esprit. Un autre élément peut montrer une certaine évolution des représentations sociales du handicap pour la classe « expérimentale » puisqu'il se trouve que les élèves ont fréquemment dessiné une personne en situation de handicap accompagnée d'une personne aidante pour les dessins du second questionnaire. Cela semble signifier que les élèves ont compris, grâce à la séquence, qu'il était possible d'aider et d'accompagner les personnes en situation de handicap au quotidien lorsqu'ils sont en difficulté. De plus, ce nouvel élément serait signe d'empathie et

de compassion de la part des élèves. Nous pouvons noter que le groupe « témoin » n'a pas représenté d'aidants dans leurs dessins.

Tableau 6 : résultats comparatifs - Question 4 bis

	Visage joyeux	Visage triste	Sans visage
GE 1	11	14	3
GE 2	13	9	6
GT 1	15	10	3
GT 2	11	14	3

La question 6 du questionnaire proposait aux élèves de choisir entre 18 sentiments ou émotions qu'ils estimaient ressentir en voyant une personne en situation de handicap. Parmi ces 18 items, 9 faisaient appel à des sentiments négatifs tels que la tristesse ou la souffrance et 9 à des sentiments positifs tels que l'empathie ou l'admiration. Le nombre de sentiments négatifs ayant été cochés lors du second passage du questionnaire pour le groupe « expérimental » a diminué de 18% alors que les sentiments positifs ont augmenté de 7% ce qui tend à dire que les représentations sociales du handicap des élèves paraissent avoir légèrement évolué vers une image plus positive du handicap. Au contraire, le groupe « témoin » semble présenter des résultats contraires avec une augmentation de 21% des sentiments négatifs pour le second questionnaire et une diminution de 11% des sentiments positifs. Encore une fois, cet écart important semble pouvoir s'expliquer par l'incompréhension des élèves à devoir réaliser à deux reprises le même questionnaire alors qu'ils n'ont pas travaillé ou évoqué ce sujet en classe en dehors de ces moments précis.

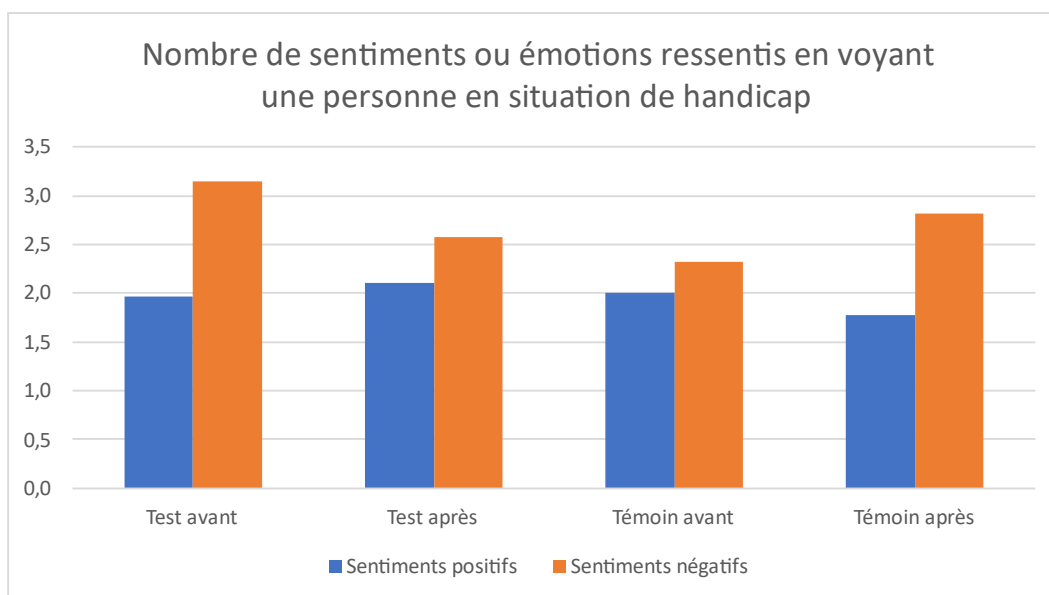


Figure 4 : Résultats comparatifs – Question 6

La septième question de l’outil de recueil demandait aux élèves de choisir parmi 7 items ce qu’ils considéraient comme étant la plus grande difficulté qu’une personne en situation de handicap peut rencontrer dans sa vie. Si nous pouvons remarquer que, pour le groupe « expérimental », « faire du sport » et « se marier, avoir des enfants » sont considérés comme les plus grandes difficultés avec respectivement 28% et 25% des réponses des élèves avant la séquence de sensibilisation, ces taux s’équilibrent davantage au second passage du questionnaire. En effet, « faire du sport » redescend à seulement 6% des réponses tandis que « être autonome, indépendant » remonte à 18%. Ces résultats peuvent s’expliquer aisément par la séquence de sensibilisation où les élèves ont, notamment, découvert le handisport et les jeux paralympiques. En outre, les élèves ont expérimenté d’autres difficultés du quotidien telles que la présence d’escaliers lorsqu’une personne présente un handicap moteur ou la difficulté de traverser la route lorsqu’une personne est non-voyante. Cela explique qu’il y ait eu davantage d’occurrences pour les items « travailler » ou « être autonome, indépendant ». Pour le groupe « témoin », des variations sont également observables puisque les taux de réponses aux items « être autonome, indépendant », « se déplacer » et « loisirs » ont diminué alors que « se marier, avoir des enfants » a été davantage coché par les élèves. Néanmoins, les variations restent moins importantes que pour le groupe « expérimental ».

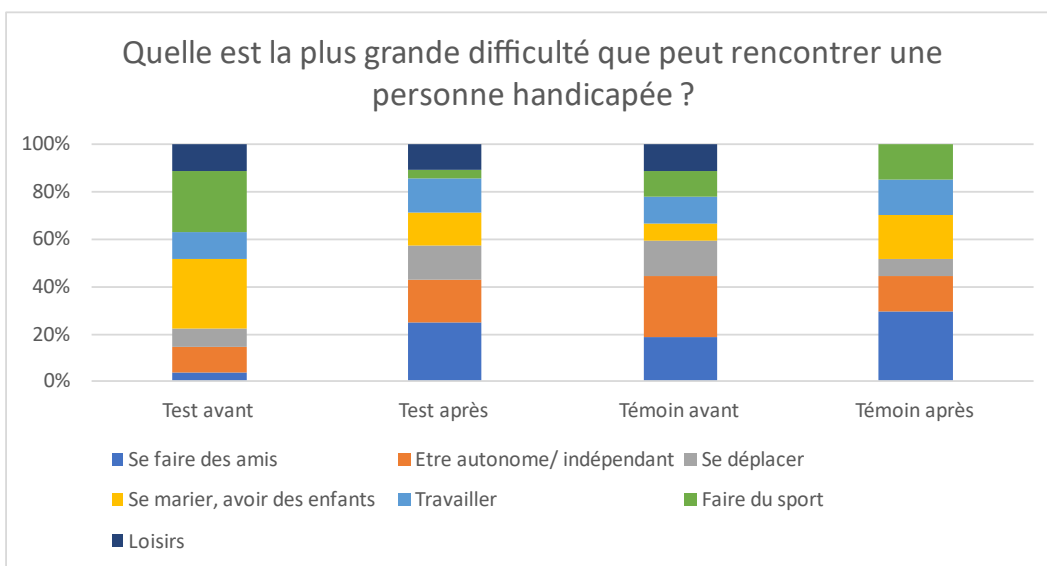


Figure 5 : Résultats comparatifs – Question 7

Enfin, la question 8 devait permettre de recueillir les formes de handicap qui seraient sources de davantage de représentations négatives et donc qui feraient qu’un enfant n’oserait pas aller vers un individu en raison de ce handicap. Cette question était en deux parties, la première interrogeant, de manière fermée, les élèves sur ce qui les empêcheraient d’aller vers une personne et la seconde, au contraire, sur ce qui ne les empêcheraient en aucun cas d’aller vers une personne. Chaque partie de cette

question était suivie d'une sous-question ouverte dans laquelle les élèves devaient expliquer le choix de ces réponses.

Pour la question 8.a, les élèves du groupe « expérimental » répondent avec une répartition relativement équitable entre handicap visible, sensoriel et mental évoquant comme raisons principales la peur ou la honte de jouer avec une personne avec un handicap visible, des difficultés à communiquer pour les handicaps sensoriel et mental ou encore la crainte de prendre un coup pour le handicap mental. Lors du second questionnaire, si les résultats restent similaires pour le handicap visible et sensoriel, les élèves cochent beaucoup plus largement les cases faisant appel au handicap mental en évoquant quasiment exclusivement la difficulté de communiquer avec cette personne ou une peur de se faire blesser en voulant jouer avec elle. Les réponses du groupe « témoin » sont restées plus stables que pour le groupe « expérimental » entre les deux questionnaires. Effectivement, bien que les élèves aient coché moins de cases pour le second questionnaire, ils semblent avoir désigné de manière similaire les trois grandes familles de handicap représentées pour les deux passages. Dans ce groupe, beaucoup d'élèves évoquent le fait que « c'est bizarre » ou que ça les « dérange » et donc qu'ils ne veulent pas s'approcher de personnes avec un handicap. Plusieurs d'entre eux écrivent en justification que « ça [les] dégoûte », « que c'est gênant » ou qu'ils ne veulent pas « voir ça ». Un élève explique même que le handicap lui fait peur et qu'il s'en irait en courant. Ces réponses ne donnent pas d'indications précises sur ce qui les empêcherait d'aller vers une personne pour chaque forme de handicap mais elles montrent tout de même des représentations négatives.

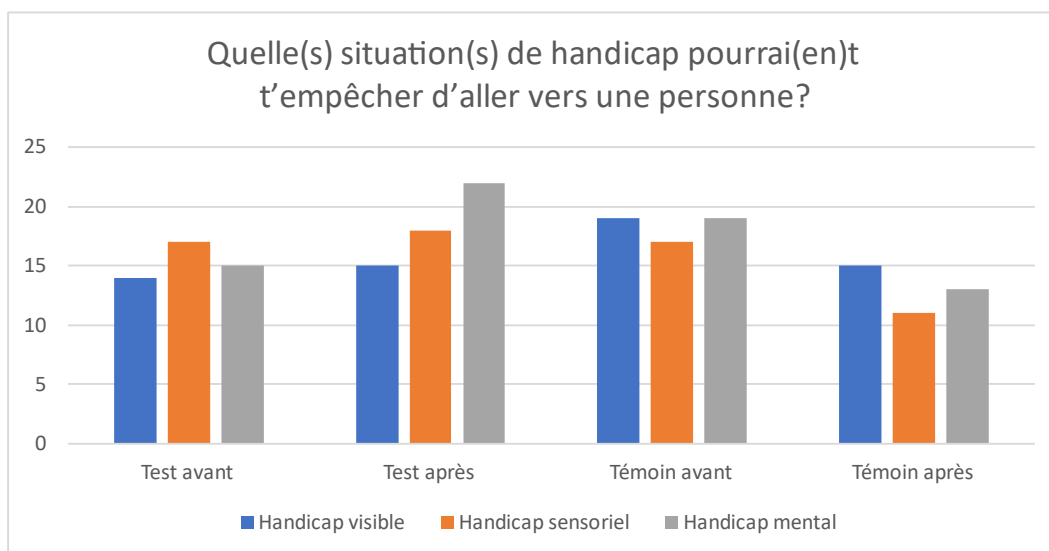


Figure 6 : Résultats comparatifs – Question 8.a

La question 8.b interrogeant les élèves sur les formes de handicaps qui ne les empêcheraient pas d'aller vers une personne montre des résultats plus tranchés lors du premier questionnaire pour le groupe « expérimental » avec une importante prédominance pour le handicap visible puisque 82% des élèves ont

coché un item correspondant au handicap visible. Néanmoins, les réponses du second questionnaire montrent que ce groupe considère, après la séquence de sensibilisation, que le handicap sensoriel ne constitue pas un type de handicap qui les empêcherait d'aller vers une personne. Les élèves ayant coché une case se référant au handicap mental sont plus nombreux également montrant qu'ils se montrent moins inquiet à cet égard. De plus, beaucoup des justifications de cette question, lors du second questionnaire, font appel à un sentiment d'empathie et d'entraide avec des élèves qui écrivent « j'ai envie de l'aider », « on est tous humain, il faut aider la personne », « c'est tous des humains » ou encore « je saurais quoi faire pour l'aider ». Ces réponses semblent montrer une évolution positive des élèves face au handicap suite à la séquence d'Enseignement Moral et Civique. D'un autre côté, les réponses du groupe « témoin » montrent des écarts importants entre les deux questionnaires avec, pour le premier, 79% des élèves ayant coché des items se rapportant au handicap visible alors que ce chiffre redescend à 46% pour le second. En justification de cette question pour le premier passage de l'outil, les élèves ont expliqué qu'il s'agissait de handicaps où ils pouvaient « aider » (« je pourrais pousser son fauteuil ») même si beaucoup d'entre eux ont nuancé en disant que cela les « gênerait » ou « dérangerait ». A l'inverse, les élèves ont davantage coché d'items concernant les handicaps sensoriels pour le second questionnaire en justifiant que ces personnes ne pourraient « pas faire de mal » ou ne faisaient « pas trop pitié ». Certains élèves évoquent à nouveau la possibilité d'aider ces personnes et de jouer avec eux pour justifier leur réponse.

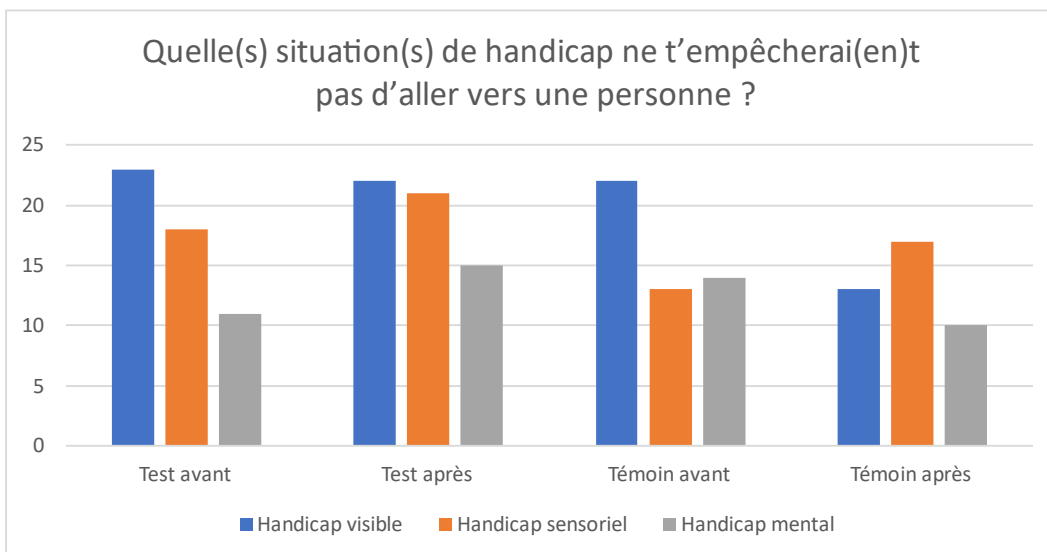


Figure 7 : Résultats comparatifs – Question 8.b

III.2. Discussion des résultats

III.2.1. Que peut-on déduire de ces réponses ?

Si les questionnaires se sont avérés efficaces pour avoir une idée des représentations sociales des élèves à propos du handicap, ils ne paraissent pas démontrer, chez le groupe « expérimental » une grande évolution des représentations des élèves suite à la séquence de sensibilisation. En effet, il n'y a que peu d'écart entre les réponses au premier et au second questionnaire. Néanmoins, certaines questions se révèlent intéressantes et tendent à montrer une évolution. C'est le cas de la question 6 qui interroge les élèves sur les sentiments qu'ils associent à la vision d'une personne en situation de handicap. Les cases que les élèves ont cochées lors du second questionnaire montrent un regard beaucoup plus positif et empathique, notamment parce qu'ils ont, alors, coché beaucoup plus les cases « aide » et « protection ». De même, les réponses aux questions ouvertes mentionnent davantage le fait de venir en aide ou de compatir avec les personnes en situation de handicap bien que ces éléments étaient quasiment absents des réponses du premier questionnaire. Les mots tels que « gêne », « honte » et « peur » sont également bien moins présents dans ce que les élèves du groupe « expérimental » ont écrit. En comparant ces éléments avec le groupe « témoin », il est possible de remarquer que ces mêmes termes n'ont pas disparus entre les deux passages du questionnaire, voire que, au contraire, ils sont bien plus utilisés par les élèves. Cependant, certaines réponses n'ont pas montré de réel changement entre le questionnaire de départ et le questionnaire final, notamment celles concernant la définition que les élèves se font du handicap. Effectivement, les réponses à ces questions sont restées assez équivalentes à celles du premier questionnaire pour les deux groupes. De plus, lors du passage du second questionnaire du groupe « expérimental », plusieurs élèves m'ont affirmé ne pas savoir répondre à la question 3 concernant la définition du handicap alors qu'aucun élève n'avait exprimé cette difficulté en répondant au premier questionnaire. Cela pourrait être dû à un manque dans la séquence qui n'aurait pas permis aux élèves de se créer une définition plus précise de ce qu'est le handicap mais, cela pourrait également traduire une remise en question de leur représentation du handicap. Effectivement, cette incertitude peut signifier que leur image prototypique du handicap comme étant une personne en fauteuil roulant a été déconstruite leur laissant une définition plus floue en raison de la découverte de la pluralité des formes de handicap.

Si le questionnaire ne permet pas réellement de vérifier ou réfuter mes hypothèses, j'ai pu observer un réel changement des réactions des élèves au fil de cette séquence. En effet, à la première séance peu d'élèves se sont montrés participatifs voire, certains m'ont dit que « ça ne se fai[sait] pas de parler de handicap » ou que « être handicapé, c'est la honte ». Pourtant, petit à petit, de plus en plus d'élèves se sont investis dans cette séquence en posant de nombreuses questions, en me sollicitant le matin pour me raconter avoir vu une personne en situation de handicap dans la rue et l'avoir aidée ou encore en me

parlant de leurs expériences personnelles (entourage en situation de handicap, par exemple). Plusieurs élèves sont venus me parler de leur vécu ou me poser des questions hors du temps d'Enseignement Moral et Civique et il est devenu de plus en plus fréquent qu'ils évoquent des discussions qu'ils ont eu à la maison avec des membres de leur famille à propos du handicap. La troisième séance de la séquence qui s'est organisée autour d'ateliers en Education Physique et Sportive a permis aux élèves d'expérimenter certains handicaps ou troubles qu'ils ne connaissent que peu alors qu'ils y sont confrontés au quotidien avec des camarades de classe. C'est le cas de la dyslexie que les élèves ont découvert à travers un atelier de type *chasse au trésor* avec des instructions rédigées avec des lettres ou des syllabes dans le désordre. Il s'agit d'un atelier que les élèves ont trouvé très difficile. Suite à cela, ils ont pu mieux comprendre pourquoi leur camarade dyslexique avait besoin de textes légèrement différents et d'une lecture orale lorsqu'ils travaillaient en classe. Avant cela, ils ne comprenaient pas en quoi il s'agissait d'un problème et en quoi il avait besoin d'adaptation. En outre, lorsque les affiches ont été affichées dans la cour de l'école, il m'a été possible d'observer certains élèves expliquer le message qu'ils avaient voulu faire passer à des élèves d'autres classes ou des adultes de l'école comme les animateurs montrant leur investissement et leur implication dans ce projet.

D'autres éléments comme une trace écrite réalisée en co-construction avec les élèves, réalisée en quatrième séance (Annexe 3), montrent que les élèves ont pris conscience de la dimension discriminatoire qu'il pouvait y avoir autour du handicap. Cette trace écrite a été réalisée grâce à un logiciel de traitement de texte vidéoprojeté au tableau afin que les élèves puissent dicter à l'enseignant ce qu'ils souhaitaient écrire. Les phrases dictées par les élèves évoquaient le regard des autres et l'égalité entre les personnes en situation de handicap et celles sans handicap. Elle montre alors que le regard des élèves a évolué vers de l'empathie et une prise de conscience de leur propre rôle. Les élèves ont, à ce moment, démontré qu'ils comprenaient qu'ils pouvaient, eux-aussi, agir contre les discriminations ou encore en tant que personne aidante.

III.2.2. Significativité des résultats et limites de l'étude

Les résultats recueillis par les questionnaires ne semblent pas réellement significatifs. En effet, il n'est possible d'observer que peu d'évolution dans les réponses des élèves. Les participants du groupe « expérimental » ont répondu de manière équivalente aux deux questionnaires et, à l'inverse, les élèves du groupe « témoin » ont montré un écart assez important dans leurs réponses aux deux questionnaires. Ces éléments peuvent s'expliquer par les modalités du passage du questionnaire. En effet, les élèves du groupe « expérimental » avaient conscience que je lirais leurs réponses. Bien qu'ils aient su que tout était anonyme,

il a pu subsister, de ce fait, une certaine retenue dans leur façon de répondre. De plus, le second questionnaire était probablement biaisé puisque les élèves avaient conscience que, après une séquence entière d'Enseignement Moral et Civique, je m'attendais à voir une évolution dans leurs réponses. Même s'il leur a été précisé qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une évaluation, certains élèves ont pu considérer le questionnaire comme tel. Cela pose donc la question de l'objectivité de ces résultats. Le choix du questionnaire unique pourrait également être remis en question car les élèves du groupe « témoin » ont manifesté de l'agacement lors du passage du second questionnaire puisqu'ils ne comprenaient pas pourquoi ils devaient répondre une seconde fois au même questionnaire. Cela a également pu fausser les résultats en influençant leurs réponses en particulier pour la question 6 sur les sentiments ressentis à la vue d'une personne en situation de handicap où les réponses se sont montrées bien plus négatives que celles du premier questionnaire.

Par ailleurs, le choix de la séquence de sensibilisation pourrait être remis en cause. Six séances permettent-elles réellement de faire évoluer des représentations sociales ancrées dans les esprits des élèves ? Pour vérifier l'influence de l'enseignant sur les représentations des élèves, il serait probablement plus intéressant de voir si une sensibilisation régulière tout au long de l'année permet de les faire évoluer entre le début et la fin de l'année. En outre, un autre élément à prendre compte serait ma posture au sein de la classe. J'étais en stage d'observation et de pratique accompagnée ce qui signifie que je n'étais pas l'enseignante de la classe à proprement parler puisque l'enseignante, mon Maître d'Accueil Temporaire, était toujours présente ainsi que mon binôme stagiaire également. Cette situation peut avoir joué un rôle dans le sens où les élèves avaient conscience que je n'étais pas la « maîtresse » et que je n'étais que stagiaire. Cela remet en cause la question de mon influence sur les élèves.

Une autre limite de cette étude était le nombre de participants. Pour véritablement dégager une tendance de ces questionnaires, il aurait fallu la réaliser sur un plus grand nombre d'élèves et sur plusieurs classes afin de vérifier si la sensibilisation par une séquence est un moyen efficace de faire évoluer les représentations sociales des élèves ou si, au contraire, cela ne fonctionne pas. De même, réaliser une séquence de sensibilisation dans d'autres classes aurait permis d'objectiver son utilité. Peut-être que la même séquence dans une autre classe avec d'autres élèves et un autre enseignant aurait donné des résultats très différents. Les élèves des deux groupes étudiés ont peu été en contact avec le handicap. Les élèves n'ayant été confronté qu'au handicap invisible avaient probablement des stéréotypes et représentations différents d'élèves d'autres classes avec des camarades porteurs d'un handicap visible ou d'une autre forme. Ainsi, le faible nombre de participants laisse transparaître plusieurs variables parasites incontrôlées qui peuvent avoir influencé les résultats.

Conclusion

Si diverses études montrent que l'inclusion d'enfants en situation de handicap à l'école, depuis la loi du 11 février 2005, fait évoluer les représentations sociales des élèves sur le handicap grâce au simple contact avec cette différence, elles montrent également que ce simple facteur est insuffisant la plupart du temps et ne fonctionne que pour le handicap visible. Si le contact ne permet pas réellement à lui seul de développer des attitudes positives vis à vis du handicap en changeant le regard des élèves, que se passe-t-il si l'enseignant d'une classe décide d'y sensibiliser volontairement ses élèves afin de leur donner l'opportunité de mieux comprendre ce qu'être en situation de handicap implique. Même si les résultats de cette étude ne sont pas généralisables du fait du panel restreint étudié (une seule classe de CM1 composée de 28 élèves), le travail fait en classe sous forme d'une séquence d'Enseignement Moral et Civique sur le handicap tend à montrer que l'enseignant peut emmener ses élèves vers des représentations plus positives en leur offrant une meilleure connaissance et compréhension du handicap. Les remarques des élèves en classe et certains résultats du questionnaire paraissent montrer que les représentations des élèves ont évolué en déconstruisant le stéréotype du handicap comme associé aux troubles moteurs et, très majoritairement, au fauteuil roulant mais aussi en se montrant plus empathique et prompt à aider les personnes en situation de handicap.

Cette recherche s'est avérée très intéressante, dans un premier temps, parce qu'elle m'a permis de voir les élèves s'impliquer dans cette séquence en posant de nombreuses questions, en s'interrogeant et en se remettant en question. La classe est devenue, durant les créneaux d'Enseignement Moral et Civique, un lieu d'échange entre les élèves où ils ont pu évoquer leur vécu personnel et se questionner sur leurs propres représentations sociales alors même qu'ils n'avaient pas conscience d'en avoir avant d'entamer ce travail. Ils se sont également impliqués dans la réalisation des affiches avec une véritable réflexion sur la manière de transmettre au mieux un message aux autres membres de l'école et de faire comprendre ce qu'ils avaient appris durant la séquence. Dans un même temps, les élèves ont travaillé diverses compétences transversales comme le débat ou l'écriture de slogan, articulant différentes matières au sein de cette même séquence. Par ailleurs, cette étude sur l'influence de l'enseignant s'est montrée intéressante pour mieux analyser ma propre pratique. En effet, ce travail autour des représentations sociales des élèves a mis en évidence l'importance de mettre les élèves en position de réflexion et de pratique afin qu'ils puissent réellement comprendre l'objet des séances puis qu'ils aient la possibilité d'échanger dessus en classe. De plus, la réalisation du questionnaire en amont a permis de recueillir les conceptions initiales des élèves et d'adapter la séquence à ce qu'ils avaient évoqué. Il a également fallu anticiper leurs possibles

questions ou remarques en préparant les séances me demandant de réfléchir et d'analyser en amont les représentations sociales sous-tendues par un objet de séance. Cette séquence, a été bénéfique pour constater l'évolution des élèves qui s'interrogeaient de plus en plus et s'engageaient dans une véritable réflexion sur le thème du « handicap » tout en mesurant l'impact que pouvaient avoir les différents éléments étudiés par les élèves. En expérimentant par eux-mêmes le handicap, leur regard sur le handicap a semblé changer pour passer de l'inquiétude face à ce qu'ils considéraient comme étrange à la compréhension.

Cependant, comme dit précédemment lors de la discussion des résultats, il semble raisonnable de s'interroger sur l'influence que peut réellement avoir un enseignant sur les représentations sociales de ses élèves au cours d'une année scolaire entière. Si les résultats du questionnaire semblent montrer tout de même une certaine influence de l'enseignant, qu'en est-il pour un sujet auquel les élèves seraient sensibilisés régulièrement au quotidien sans passer par un enseignement explicite ? Il pourrait être intéressant de réaliser une étude similaire mais en se basant sur un projet d'école ou tout du moins un projet de classe annuel afin de voir l'impact que ce dernier a pu avoir sur les élèves. De même, nous pourrions nous interroger sur la pérennisation de cette influence. Si une évolution des représentations sociales des élèves était constatée, il serait judicieux de se demander si celle-ci perdure dans le temps et s'ancre chez les élèves à la manière d'un savoir ayant été construit ou si cela s'efface petit à petit ou encore si elles peuvent être à nouveau changées par un autre enseignant. Cette question qui n'a pas été traitée dans cette étude permettrait de mesurer plus concrètement l'influence de l'enseignant sur les représentations sociales de ses élèves.

Bibliographie

- Abric, J-C. (2011). Pratiques sociales et représentations, Quadrige, *Presses Universitaires de France*.
- Ancet, P. (2011). Situation de handicap et normes sociales. *Le Carnet PSY*, 158, 29-31. <https://doi.org/10.3917/lcp.158.0029>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P (2006), Effet-classe, Effet-maître, *Apprendre et faire apprendre*, Chapitre 14, pp. 213-226
- Circulaire de rentrée 2019 - Ecole Inclusive, Circulaire (2019) (France).
- Code de l'Education, Article 111-1
- Desombre, C. Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation ?. *Chemins de formation*, 2009. {hal-03139906}
- Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 31–60. <https://doi.org/10.3406/sosan.1994.1282>
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans : Christian Guimelli éd., *La pensée sociale* (pp. 63-78). Paris cedex 14, *Presses Universitaires de France*.
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T. & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 544, 279-294. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>
- Harma K., Gombert A., Roussey J-Y. et Arciszewski T., (2011) « Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens », *Travail et formation en éducation*, 8. <http://journals.openedition.org/tfe/1608>
- Ibernon, L. & Berzin, C. (2016). 2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ?. *Carrefours de l'éducation*, 42, 11-17. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0011>

- Lemieux, V. & Ouimet, M. (2004). Chapitre 1. Qu'est-ce que l'analyse structurale ?. *L'analyse structurale des réseaux sociaux* (pp. 9-13). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Loi n° 2013-595 (2013) (France).
- Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Loi no n° 2005-102 (2005) (France).
- Loi pour une école de la confiance, Loi n° 2019-791 (2019) (France).
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : Les origines des différences ? *Revue française de pédagogie*, 69(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1559>
- Péquignot, H. (1969). Rosenthal (Robert), Jacobson (Lenore). — Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils intellectual development. (Pygmalion dans la classe. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves). *Revue Française de Pédagogie*.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire

QUESTIONNAIRE 1

Ce questionnaire a pour but de connaître tes idées et expériences sur le handicap à l'école. Il servira à mon mémoire de recherche dans le cadre du Master MEEF 1^{er} degré.

Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. Réponds aux questions honnêtement. Tes réponses seront anonymes et n'auront aucune incidence sur ton évaluation à l'école.

Merci pour le temps accordé à ce questionnaire et pour tes réponses.

1. a- As-tu déjà entendu parler de handicap ? Oui Non

Si oui :

b- Par qui ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> mes parents | <input type="checkbox"/> une autre personne de ma famille |
| <input type="checkbox"/> un ou une ami(e) | <input type="checkbox"/> le maître ou la maîtresse |
| <input type="checkbox"/> aucune de ces réponses | |

c- Comment ?

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> à la télévision | <input type="checkbox"/> à la radio |
|--|-------------------------------------|

dans un magazine/journal

dans un livre

à l'école

à la maison

aucune de ces réponses

2. Ecris 3 mots qui te font penser au handicap :

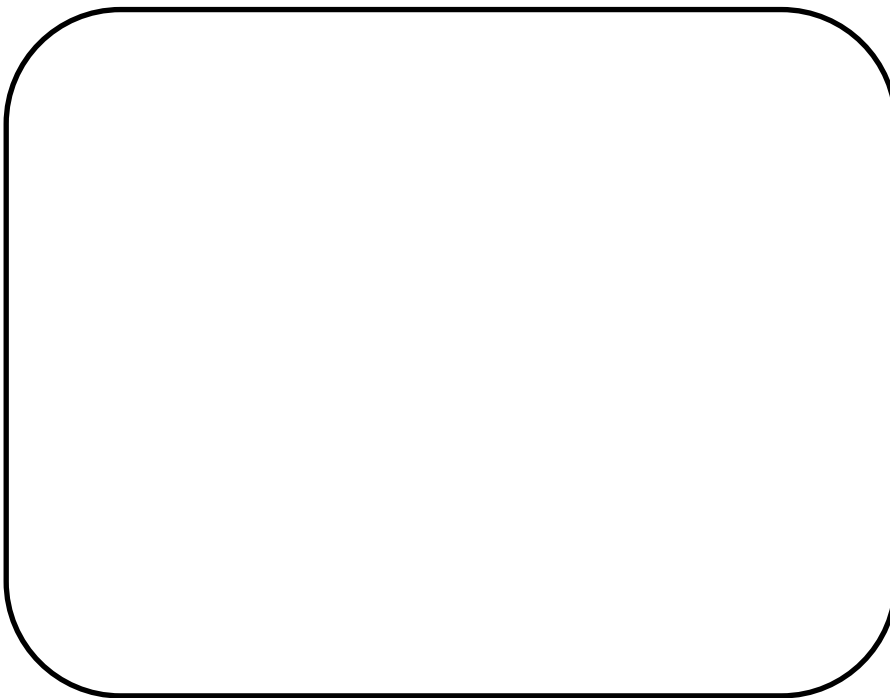
- _____

- _____

- _____

3. Donne avec tes propres mots une définition du handicap :

4. Dessine ce que tu imagines quand tu penses à une personne en situation de handicap :



5. a- Selon toi, pour quelle(s) raison(s) peut-on être en situation de handicap ? (Plusieurs réponses possibles)

un problème de naissance

un accident

une maladie

autre ? Précise _____

b- Penses-tu qu'une personne en situation de handicap le reste toute sa vie ? Oui Non Ça dépend

6. Quels sentiments ou émotions ressens-tu en voyant une personne en situation de handicap :

protection

aide

pitié

indifférence

empathie

dégoût

stress

colère

tristesse

intérêt

enthousiasme

étonnement

admiration

acceptation

gêne

joie

peur

souffrance

Autre, Précise : _____

7. A ton avis, quelle est la plus grande difficulté que peut rencontrer une personne handicapée ?

se faire des amis

travailler

être autonome / indépendant

faire du sport

se déplacer

loisirs

se marier, avoir des enfants

8. a- Quelle(s) situation(s) de handicap pourrai(en)t éventuellement t'empêcher d'aller vers une personne ? (Plusieurs réponses possibles)

fauteuil roulant

qui ne voit pas

problèmes de compréhension

difficultés à marcher

qui n'entend pas

qui ne communique pas

avec un ou plusieurs membres en moins

qui pousse des cris ou fais de grands gestes

Pourquoi ?

b- A l'inverse, quelle(s) situation(s) de handicap ne t'empêcherai(en)t pas d'aller vers une personne ? (Plusieurs réponses possibles)

fauteuil roulant

qui ne voit pas

problèmes de compréhension

difficultés à marcher

qui n'entend pas

qui ne communique pas

avec un ou plusieurs membres en moins

qui pousse des cris ou fait de grands gestes

Pourquoi ?

9. Quel âge as-tu ? _____

10. Tu es : un garçon une fille autre genre

11. As-tu trouvé le sujet de ce questionnaire intéressant ? (Entoure ta réponse)



Merci pour ta participation !



Annexe 2 : Séquence d'Enseignement Moral et Civique

Titre : Projet de réalisation d'affiches pour lutter contre les discriminations liées au handicap		
Domaine / Discipline : EMC	Période : 2 (07/11) → (16/12)	Niveau : CM1
Objectifs : Le respect d'autrui Comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement		
Compétences : Culture de la sensibilité Culture du jugement Culture de la règle et du droit		
Séances / dates	Objectifs	Activités / Déroulement
Séance 1 (08/11)	Découverte collective en classe du « handicap » et des représentations	1 ^{er} passage du questionnaire Réalisation d'un nuage de mots collectif qui sera imprimé et collé dans le cahier ultérieurement sur les représentations du handicap → découvrir ce que sont les stéréotypes Visionnage de la vidéo « 1 jour, 1 question : ça veut dire quoi être une personne handicapée » pour aboutir à une définition individuelle sur le cahier puis collective sur une affiche
Séance 2 (15/11)	Analyse réflexive autour des représentations et des stéréotypes	Analyse à l'oral d'une photo recadrée en 2 temps avec recueil des représentations des élèves → 1 photographie recadrée de manière à ne voir que le haut du corps d'un homme qui court puis photographie entière où l'on voit qu'il a une prothèse au niveau des jambes

		<p>Activité en autonomie intitulée « vis ma vie » en groupes pour expérimenter différents types de handicap et réfléchir sur ce qu'ils impliquent au quotidien</p> <p>Mise en commun collective avec présentation des réflexions de groupes au reste de la classe</p> <p>Revenir sur la définition réalisée sur affiche</p>
Séance 3 (22/11)	Expérimenter le handicap et évoquer le handisport	<p>EPS : 5 ateliers pour vivre la dyslexie, la déficience visuelle, la déficience auditive, le handicap moteur et le membre en moins.</p> <p>Les élèves tournent par petits groupes sur 5 ateliers différents, un atelier correspondant à un type de handicap précis (vus en séance précédente).</p> <p>A chaque atelier, deux groupes se confrontent, un mis en situation de handicap et pas l'autre (ils échangent les rôles)</p>
Séance 4 (29/11)	Travail autour d'une musique pour favoriser le débat à propos du handicap et des stéréotypes	<p>La séance commence par l'enseignant qui théâtralise des <i>insultes</i> utilisées en cours de récréation pour les élèves à partir du handicap (ex : « sale autiste », « espèce d'handicapé ») puis recueille les réactions des élèves sous forme d'un débat</p> <p>Ecoute de <u>Sixième Sens</u> de Grand Corps Malade pour comprendre le regard sur le handicap qu'il évoque</p> <p>Trace écrite à réaliser en co-construction avec les élèves</p>

Séance 5 (06/12)	<p>Connaître la loi</p> <p>Réfléchir à la prévention et à la sensibilisation des autres grâce à la réalisation d'affiches</p>	<p>Lecture en classe entière d'un texte expliquant en quoi consiste la loi du 11 février 2005 pour réfléchir à ce qu'elle implique pour les personnes en situation de handicap puis répondre à des questions de compréhension servant également de trace écrite</p> <p>Présentation de la tâche finale avec la réalisation d'affiches de sensibilisation. Montrer des affiches publicitaires et de prévention pour définir avec les élèves ce qu'il faut y mettre (critères de réussite) + commencer la réalisation pour faire de la prévention dans l'école. Chaque groupe possède le logo d'un type de handicap et doit l'intégrer dans son affiche.</p>
Séance 6 (13/12)	Réalisation des affiches pour l'école	Réalisation des affiches par groupes et correction des slogans avant de les écrire au propre.
<p>Second questionnaire à distribuer au retour des vacances</p>		

Annexe 3 : Trace écrite co-construite avec les élèves en fin de séance 4

Nous avons appris que le handicap ne nous empêche pas toujours de faire certaines activités (handisport, jeux paralympiques). Lorsque ce n'est pas adapté pour les personnes handicapées, nous pouvons les aider. Il faut les respecter et se mettre à leur place pour faire attention à ce que nous disons et ne pas risquer de les blesser. Par exemple, certaines insultes font partie du langage courant mais peuvent blesser les personnes en situation de handicap. Il faut éviter de regarder différemment les personnes handicapées car, malgré nos différences, nous sommes tous humains, tous égaux.

➔ LE HANDICAP N'EST PAS UNE INSULTE