

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF :

1^{er} degré – Professorat des écoles

Titre du mémoire

Les représentations des enseignants et des élèves ordinaires concernant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap

Présenté par **Fouraignan Roxane**

Mémoire encadré par

Morcillo Agnès	Maître de conférences en psychologie
Bonnal Karine	Docteure en Sciences du Langage

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Morcillo Agnès	Maître de conférences en psychologie
Bonnal Karine	Docteure en Sciences du Langage

Soutenu le : 18/6 /2021



ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

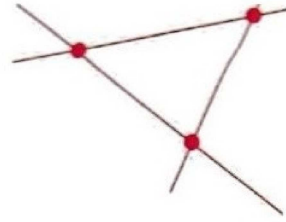
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e Roxane Fouraignan

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

**Les représentations des enseignants et des élèves ordinaires concernant la
scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à Foix

le 14/06/2021

Signature de l'étudiant.e

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à ma Directrice de recherche Madame Morcillo, quant à son soutien et ses conseils avisés.

Je remercie également les enseignants, et établissements auxquels j'ai fait appel pour avoir répondu favorablement à mon étude auprès d'eux et de leurs élèves.

J'adresse également mes remerciements aux élèves participants ainsi qu'à leurs parents ayant donné leur accord et leur consentement me permettant de mener à bien ma recherche.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble des formateurs de l'INSPE pour leurs précieux conseils et la qualité de leurs enseignements.

Enfin, je remercie tous ceux qui m'entourent au quotidien pour leur aide précieuse et surtout pour leur courage pour m'avoir supporté durant mes moments de doutes et de stress.

Sommaire

Cadre théorique.....	1
Introduction	1
I – La place du handicap.....	2
1. Qu’est-ce que le handicap ?.....	2
2. Le handicap à l’école.....	4
II – Représentations et élèves en situation de handicap	8
1 - Le concept de représentation.....	8
2 - Les représentations des enseignants.....	11
3 – Les représentations des élèves.....	15
Problématique.....	20
Méthodologie.....	22
Participants	22
Matériel.....	23
Procédure	24
Résultats	26
Analyse quantitative	26
1. L’accueil des élèves en situation de handicap aux cycles 1, 2 et 3	26
2. L’accueil des élèves en situation de handicap et la formation des enseignants .	26
3. La coopération et l’accueil d’un élève en situation de handicap.....	29
4. Les représentations, le vécu et les ressentis des enseignants selon l’inclusion..	29
5. La différenciation au sein de la classe avec ou sans élève en situation de handicap.....	31
6. L’inclusion et les relations entre pairs perçues par les enseignants	33
Analyse qualitative	34
1. La connaissance du handicap	34
2. Le ressenti des élèves lors de l’arrivée d’un élève en situation de handicap.....	39
3. L’inclusion vue par les enseignants en lien avec l’inclusion par les pairs	40
4. Le climat de classe et les relations entre pairs évoqués par les enseignants en lien avec les relations entre pairs évoquées par les élèves	43
Discussion.....	46
Conclusion.....	55
Bibliographie	57
Annexes	63

Cadre théorique

Introduction

Le contexte scolaire est un environnement propice à l'observation et à la découverte du fonctionnement, du développement et des relations des enfants étant donné qu'entre 3 et 16 ans, ils passent la majeure partie de leur temps à l'école. Il s'agit d'un lieu de rassemblement, d'apprentissage, de socialisation au service du développement de l'autonomie d'un individu. En effet, comme le précisent les programmes de Cycle 1 (2015), à son arrivée à l'école, chaque enfant se présente avec ses capacités motrices, langagières, et cognitives selon son patrimoine génétique, son environnement et son milieu de vie. Ces éléments sont à l'origine de son expérience et vont influencer ses conditions d'entrée à l'école et les changements que cela implique. Toutefois, un des rôles de l'école est de diminuer les inégalités et de donner sa chance à chacun. Il s'agit de promouvoir l'inclusion ou plus récemment appelée la scolarisation des élèves en difficultés voire en situation de handicap. Après avoir mis en avant l'idée d'intégration scolaire en 1975 (Chanrion, 2006), l'heure est aujourd'hui à la scolarisation de ces élèves. Ce n'est donc plus l'enfant qui doit s'adapter à l'école mais le système et le fonctionnement scolaire ordinaire qui doivent s'adapter à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette intention s'articule notamment autour de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ainsi que la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Cela permet de mettre en avant et de proposer des adaptations matérielles et humaines. Les acteurs qui interviennent pour impulser cette idée de scolarisation des élèves en situation de handicap sont nombreux : les enseignants, les parents, les Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap (AESH), les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés (RASED), les Pôles inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL), les intervenants des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) et l'enseignant référent. C'est ensemble qu'ils interviennent pour proposer aux élèves les aménagements et projets les plus adaptés. Cependant, malgré ces aménagements, les représentations individuelles ainsi que les difficultés pouvant en découler sont parfois tellement ancrées qu'il est difficile de passer au-delà du handicap et de se comporter à l'identique face à une personne en situation de

handicap ou une personne sans handicap. Que ce soit en tant que professeur ou élève, cette distinction peut être difficile à gérer.

On peut aussi se demander quelles sont les représentations des élèves présentant un développement « typique » sur les élèves à développement « atypique » ? Est-ce que ces représentations diffèrent d'une classe à l'autre ? Est-ce que celles-ci dépendent de la pratique de l'enseignant ? Ont-elles des conséquences sur les relations et les échanges intergroupes ? Afin d'essayer de répondre à ces questions, nous aborderons dans un premier temps la notion de handicap dans la société et dans le cadre scolaire, puis dans un second point, nous évoquerons les représentations des enseignants ainsi que des élèves concernant le handicap et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

I – La place du handicap

1. Qu'est-ce que le handicap ?

1.1 Définition et place du handicap

A l'origine, le terme « handicap » provient de l'anglais « hand in cap » qui signifie « la main dans le chapeau ». Il a progressivement été utilisé dans les courses hippiques dans l'idée de procurer des poids à certains chevaux afin de limiter leur aptitude en faveur de l'égalité des chances. En effet, à l'époque, cette expression signifiait être doté de performances supérieures. Elle s'appliquait ainsi à ceux qui présentaient des compétences hors-normes.

Au XVI^{ème} siècle, ce terme est apparu dans le domaine du jeu mettant en avant l'égalité des chances et l'égalité de droit à gagner (Chanrion, 2006).

En outre, après avoir longtemps usé de termes tels que « aliéné », « infirme », « paralytique », « débile », pour mentionner la limite des capacités, compétences et comportements sociaux humains, le terme de « handicap » est venu remplacer ces appellations.

La reconnaissance du handicap est survenue suite aux conséquences des blessures de la Première Guerre Mondiale (Didier-Courbin & Gilbert, 2005). C'est pourtant la loi d'orientation du 30 juin 1975 qui proclame les premiers droits pour les personnes handicapées ainsi que leur intégration dans le milieu scolaire et professionnel.

En 2001, l’OMS considère le terme de « handicap » comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l’activité et restrictions à la participation ». Cette organisation met également en place une Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) dont l’objectif principal est de favoriser la participation des personnes en situation de handicap dans tous les domaines en prenant en compte les facteurs environnementaux. Dans les années quatre-vingts, Wood avait déjà établi une classification dans laquelle il indiquait qu’être handicapé c’était être empêché de sa vie sociale si bien que le handicap dépendait de la réponse de l’environnement (Chanrion, 2006). Ses travaux ont permis de changer le regard porté sur le handicap. Étant donné que des actions sont menées sur le handicap, l’éducabilité et l’inclusion devient possible pour tous, y compris les élèves en situation de handicap (Wood, 1980). Au-delà de cela, la notion de « situation de handicap » comprend les caractéristiques d’une personne, ses problèmes de santé, son contexte social et les facteurs environnementaux. C’est donc grâce à ces composantes qu’une personne en situation de handicap va pouvoir être connue et reconnue dans sa réalité singulière (Kristeva, 2003). La personne n’est plus pensée en termes d’incapacités et de désavantages mais d’activité et de participation (Barry, 2013).

La loi française, quant à elle, définit le « handicap » comme « 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 » depuis la loi du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances. Aujourd’hui, bien que le terme « handicap » indique un désavantage quel que soit le domaine concerné (économique, social, physique, etc.), la dénomination « personne handicapée » a évolué avec la loi de 2005 : les personnes concernées sont qualifiées de « personnes en situation de handicap » afin d’éviter de les réduire à leur handicap et de privilégier la valorisation de ce qui est possible (Birmelé, 2018).

1.2 Les types de handicap

Un handicap peut survenir dès la naissance, on parle d'un handicap congénital ou bien au cours de la vie de l'individu parfois à la suite d'expériences vécues. Dans ce cas là, il s'agit d'un handicap acquis.

Selon Guidetti et Tourette (1999), il existe trois grands types de handicaps possibles à la naissance. On retrouve les handicaps moteurs qui entraînent souvent une perte de la motricité, les handicaps sensoriels (auditifs, visuels, ...) qui engendrent des difficultés de communication et les handicaps mentaux qui sont la conséquence d'une déficience intellectuelle. Suite à la loi de 2005, Camberlein (2011), propose une typologie en huit catégories dans laquelle il ne parle plus de « handicap » mais de « déficience ». Il complète en effet la classification de Guidetti et Tourette en évoquant les déficiences cognitives qui affectent l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives et le langage, puis les déficiences psychiques qui résultent d'une maladie mentale ou de troubles psychiatriques, ainsi que les polyhandicaps, les handicaps rares et enfin les troubles de la santé invalidants. (Lespinet-Najib & Belio, 2013).

On constate que certains handicaps sont plus ou moins visibles. Cette visibilité dépend notamment d'aménagements ou compensations matérielles voire de caractéristiques physiques manifestes de la personne (Gaulot, 2018). Le degré du handicap quant à lui dépend de la compensation perçue par la personne concernée (Thomazet, 2006).

2. Le handicap à l'école

2.1 La « ségrégation »

Au XIX^{ème} siècle, l'école a longtemps été élitiste. Les premières classes qui prennent en compte les dimensions médicale et scolaire de leurs élèves datent de 1909. La prise en charge de ces élèves s'applique suite à la loi du 15 avril 1909 mettant en place des dispositifs d'éducation spécialisés pour les enfants qualifiés d'« anormaux » avec des classes de perfectionnement. Ces enfants restaient néanmoins séparés des enfants dits « normaux » pour préserver une certaine normalité au sein de la classe. Cette organisation institutionnelle devient rapidement controversée par son aspect ségrégationniste (Martel, 2013).

En 1960, un constat concernant l'émergence de l'échec scolaire entraîne la définition de catégories d'« enfants à problèmes » et la création de structures adaptées à leur prise en charge. Remise en cause dans les années soixante-dix, cette catégorisation amène la promulgation de « la loi d'orientation pour l'affirmation de la prévention des inadaptations et de l'intégration en milieu scolaire » en 1975. C'est à ce moment là qu'apparaît pour la première fois la notion d'« intégration scolaire ».

2.2 L'intégration

En 1975, un tournant a lieu au sein de la société concernant la place des personnes en situation de handicap (Chanrion, 2006). La « loi en faveur des personnes handicapées » de 1975 leur assigne de nouveaux droits. L'insertion de ces personnes est ainsi obligatoire de même que l'éducation pour les enfants et adolescents, de préférence en milieu ordinaire. La société et plus spécifiquement l'école souhaitent ainsi œuvrer contre toute forme d'exclusion en entrant dans une dynamique d'intégration centrée sur l'élève et la classe d'accueil. Les élèves en situation de handicap sont des enfants avec des besoins ordinaires et des besoins spécifiques. Comme le soulignent Curchod-Ruedi et al. (2013) cette idée correspond à une « variété de modalités de placement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'école ou la classe ordinaire » (p.137). Il s'agit là de permettre à tous les élèves de suivre une scolarité sans être séparés des autres enfants de leur classe d'âge et de leurs camarades (Ramel & Lonchamp, 2009) notamment grâce aux différents partenaires et à leurs rôles définis par les circulaires de 1982 et 1983. L'intégration peut ainsi être associée à l'idée de normalisation c'est-à-dire une forme d'influence sociale avec des élèves tenus de s'adapter à la norme scolaire (Rocha da Silva & Eric, 2016). En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation insiste d'ailleurs sur la poursuite et la prise en compte d'une réalité de plus en plus hétérogène. Suite à cela, les CLIS (Classe pour L'Inclusion Scolaire) sont créées selon la circulaire de 1991. Puis, le plan « Handiscol », mis en place après la circulaire de 1999, réaffirme les droits des élèves en situation de handicap afin de mettre en place des outils d'observation, d'améliorer leur orientation, de développer des dispositifs d'intégration et d'améliorer la formation des personnels. Par conséquent, les écoles jouent un rôle primordial et essentiel dans la réussite du processus d'intégration de ces enfants (Caldin, 2014).

Cependant, la frontière entre intégration et inclusion est étroite et parfois mal assimilée car les deux termes sont souvent utilisés comme synonymes. Ces dernières années, le terme d'intégration a été remplacé par celui d'inclusion. Nous allons voir qu'il ne s'agit pas uniquement de modifications lexicales mais de faits concrets au sein de l'école.

2.3 L'inclusion

Selon le rapport Lachaud (2003), « il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale sauf à en être étranger » (p.106). Contrairement à l'intégration, l'inclusion est centrée sur l'élève à besoins éducatifs particuliers dans une logique de parcours individualisé. On considère ainsi « la participation pleine et entière de tout élève à la vie scolaire de la communauté dans laquelle il vit » (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 137). En effet, il semblerait que cette évolution dépende des représentations de l'enfant, de l'éducation, de la différence et du handicap. Il s'agit là de la place que l'on va lui accorder pour pallier ses différences. Cette nouvelle dénomination d'« inclusion » provient des pays anglophones et apparaît en France avec la loi du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances » afin de promouvoir une scolarisation « au plus près de l'école ordinaire » (Thomazet, 2006). Comme le précisent Rousseau et al., « l'inclusion scolaire s'appuie entre autres sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution » (p. 3). L'objectif étant toujours de prévenir l'exclusion et d'œuvrer dans l'objectif d'une école pour tous notamment en réaffirmant la scolarisation des enfants en situation de handicap dans l'école ordinaire de leur quartier (Ebersold et al., 2016). L'inclusion met la société devant ses responsabilités : elle s'adapte à la diversité des individus ; ce n'est plus la personne considérée comme inadaptée qui est « intégrée ». On ne se centre plus sur l'idée de normalisation mais plutôt de « dénormalisation », selon la théorie Pekarsky (1981), avec des personnes ayant la possibilité d'exprimer librement leurs différences individuelles (Nirje, 2014). Le but étant d'« atténuer, voire effacer les différences entre les personnes handicapées et les personnes dites normales » (Belmont & Verillon, 2003, p.451). L'élève est ainsi pris en compte dans sa globalité avec ses particularités (Rocha da Silva & Eric, 2016). On passe d'une logique centrée sur le handicap à une logique centrée sur la situation de handicap et les besoins éducatifs particuliers de l'élève. De façon plus générale, on se centre davantage sur la classe et son

adaptation à l'élève que sur l'élève en situation de handicap lui-même comme c'était le cas auparavant (Belmont & Vérillon, 2003).

Par ailleurs, un des objectifs de l'inclusion consiste à développer la tolérance car, celle-ci doit être physique et sociale. L'école doit pouvoir accueillir les élèves en mettant en place du matériel, des supports, des aménagements adaptés ainsi qu'un cadre serein dans le respect et l'acceptation de l'autre. Pour cela, des changements sont nécessaires concernant les structures, les techniques, ainsi que les politiques afin de faire évoluer les représentations afin de faire évoluer nos représentations (Armstrong, 2001). Cette dimension inclusive marque donc un nouveau rapport à la diversité (Ebersold et al., 2016).

L'école, réelle micro-société, correspond à un des premiers lieux de socialisation et d'éducation du citoyen (Fuster & Jeanne, 1996) joue un rôle clé dans la promotion, la facilitation et le soutien des processus d'inclusion (Caldin, 2014). Cela signifie que si l'école ne parvient pas à accueillir ces enfants, la société en sera incapable ultérieurement. Afin d'être reconnus non pas comme « handicapés » mais comme « personnes à part entière », ces élèves peuvent compter sur l'école. Elle est pour eux un lieu de connaissance, de sensibilisation, de formation et d'accompagnement bienveillant (Birmelé, 2018). Avec cette nouvelle conception, il est possible d'envisager une société dans laquelle tous les individus parviennent à trouver leur place quels que soient leurs particularités tout en collaborant au bien-être de tous (Ebersold., 2016). Finalement, l'inclusion consiste à changer le regard sur le handicap grâce à la connaissance et la rencontre. Cependant, d'après Gilling (2006) cette inclusion ne peut être effective que lorsque tous les enfants sont « fondus dans le grand ensemble de l'école ordinaire où toutes dissemblances, tous stigmates doivent être solubilisés » (p.204).

2.4 La scolarisation

Depuis la loi pour une école de la confiance mise en application à la rentrée 2019, le terme d'inclusion cède peu à peu sa place au terme de « scolarisation » des élèves en situation de handicap. L'institution privilégie cette expression dans le cadre de son objectif de 2022 : « Une école de la République pleinement inclusive ». C'est notamment avec la mise en place des PIAL (Pôles Inclusifs pour l'Accompagnement Localisés) que l'on va déplacer l'accent mis sur la compensation vers celui d'une organisation plus générale

concernant les aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques (Caraglio, 2019). Dans cette optique, les PIAL vont permettre une coordination rapide et efficace entre les professeurs, les accompagnants et les intervenants médico-sociaux afin de permettre un accompagnement continu. Ce terme de « scolarisation » émerge également grâce à l'amélioration de la formation et des conditions de travail des professionnels les plus proches des élèves en situation de handicap. Les enseignants sont ainsi mieux formés et les Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) plus nombreux et davantage impliqués dans le travail d'équipe comme le précise le dossier de présentation « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 » (2019).

Cependant, la scolarisation des élèves en situation de handicap pose des questions pour les enseignants concernant sa mise en œuvre (Rousseau et al., 2015). Les enseignants demandent ainsi la mise en acte de la pensée inclusive (Gombert & Guedj, 2011). Comme nous l'avons vu précédemment, une inclusion scolaire réussie passe par la mise en place de moyens humains et matériels et par la mobilisation personnelle de chacun.

La question sociétale du handicap et de la scolarisation reflète ainsi un changement de regard. A travers la connaissance du handicap, de la personne en situation de handicap, nous allons parvenir à sa reconnaissance. Qu'en est-il concrètement de la représentation que se font les enseignants des élèves en situation de handicap ?

II – Représentations et élèves en situation de handicap

1 - Le concept de représentation

1.1 L'analyse des représentations

Il existe trois types de représentations distinguées par Moscovici en 1961 : les « représentations individuelles », les « représentations collectives » et les « représentations sociales ».

Évoquées pour la première fois par Durkheim en 1898, les « représentations individuelles » correspondent aux représentations que l'individu intériorise suite à une situation vécue par l'interaction avec son environnement (Clenet, 1998). Seules les

« représentations individuelles » manifestent un caractère dynamique et des changements dans le temps (Jodelet, 1991).

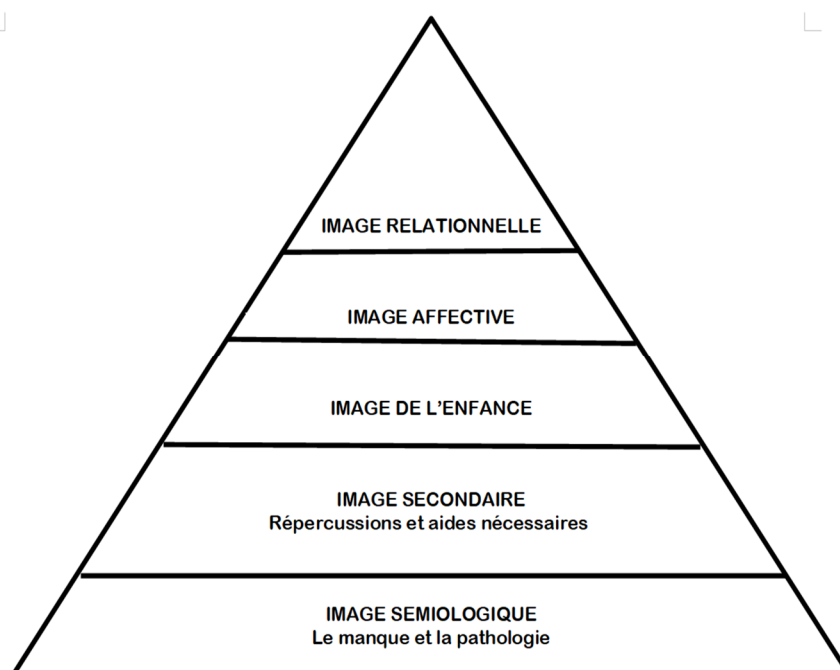
Les « représentations collectives » également proposés par Durkheim en 1898 désignent une classe très large de phénomènes sociaux et idéologiques. Elles sont partagées par une société entière et constituent des formes de connaissances fondamentales durables, qui se transmettent d'une génération à l'autre de par leur solidité et leur résistance au temps.

Les « représentations sociales » quant à elles impliquent la remise en cause du postulat d'une société constituée en bloc homogène et uniforme. Moscovici en 1961 retient l'hypothèse d'une diversité des représentations en fonction des catégories sociales. Il existerait alors autant de représentations sociales que de groupes sociaux spécifiques. Ces représentations correspondent à des ensembles d'opinions diversifiées, multiples et mobiles, propres à une société, à une culture ou un groupe social. Autrement dit, la construction des représentations passe par l'élaboration collective d'un savoir commun puis par une intériorisation individuelle de ce savoir.

Selon Moscovici (1961, 1967), trois dimensions coexistent dans la représentation sociale. Dans ce modèle, on retrouve l'information qui équivaut à ce que sait ou croit savoir le sujet à propos de l'objet social. Puis, l'attitude qui correspond à l'orientation positive ou négative à l'égard de l'objet. Et enfin, le champ de la représentation que l'on assimile à l'organisation de cette information dans l'univers mental du sujet et la manière dont il relie les éléments. On parle ainsi de représentations sociales lorsque celles-ci sont générées collectivement, partagées par les individus d'un groupe social pour aborder un objet socialement important comme l'inclusion. Si bien que, la façon dont une personne perçoit et se représente autrui, conduit à penser et agir en fonction de cette représentation (Gerardot, 2017). Dans le cas de l'inclusion, la représentation du handicap est souvent très prégnante au détriment du sujet réduit à son handicap (Mercier & Bazier, 2004)

1.2 Les représentations sociales des personnes en situation de handicap

D'après Morvan (cité par Harma & Gombert, 2011, p.7), il existerait cinq catégories d'images à l'origine de la représentation sociale que l'on se construit des personnes en situation de handicap. Dans un premier temps, l'image sémiologique qui évoque immédiatement le manque et la pathologie. Dans un second temps, l'image secondaire qui correspond aux répercussions du handicap et aux aides nécessaires pour palier les difficultés. Ces deux premières images montrent une part importante de la représentation sociale (sémiologique et secondaire) de la personne en situation de handicap. Ensuite, une troisième image vient influencer cette représentation ; c'est l'image de l'enfance car une personne en situation de handicap est souvent associée à « un grand enfant ». Puis, vient l'image affective avec des traits de personnalité (par exemple la déficience mentale évoque une personne renfermée sur elle-même) inéluctablement assimilés aux personnes en situation de handicap. Et enfin, l'image relationnelle, qui, elle, met en avant les sentiments et les émotions ressentis au contact de ces personnes (la rencontre d'une personne avec un handicap physique entraînerait un sentiment de malaise et d'inadaptation alors qu'une personne en situation de handicap mental renverrait davantage un sentiment de peur et de rejet).



Les images à l'origine des représentations sociales des personnes en situation de handicap

1.3 Les représentations sociales de certains handicaps

Certains handicaps sont plus ou moins visibles, plus ou moins prégnants. Dans la plupart des cas, les handicaps physiques sont compensés par des dispositifs qui les rendent aussitôt perceptibles, ce qui n'est pas forcément le cas des autres types de handicap. De ce fait, l'effet de la visibilité du handicap sur les représentations des personnes « ordinaires » à l'égard des personnes en situation de handicap a été mis en évidence grâce à des recherches portant sur les différents types de handicap. Les personnes valides auraient des représentations plus négatives envers les personnes en situation de handicap physique (qui se voit) qu'envers les personnes présentant un handicap non visible ((English & Palla, 1971; MacDonald & Hall, 1969; Siller, Ferguson, Vann & Holland, 1967 cités par Goldberg, 1974 ; Gerber, 1977) cités par Harma & Gombert, 2011). Par conséquent, d'après les recherches, Wisely & Morgan, (1981) puis Furnham & Gibbs (1984) les représentations plus favorables à l'égard des personnes en situation de handicap physique qu'intellectuel dépendrait de la visibilité du handicap. Le handicap mental provoquerait davantage de la peur et un mouvement de rejet à l'égard de la personne en situation de handicap (Giami en 1994). Le handicap physique susciterait, lui, un sentiment d'inadaptation ou de malaise.

On constate là que la visibilité du handicap joue un rôle important dans nos représentations. Il semblerait finalement qu'il y ait une meilleure adaptation et une meilleure intégration au groupe lorsque le stigmaté peut être masqué. Gaulot (2018), a montré que des élèves porteurs de handicap invisible sont en apparence mieux acceptés socialement.

L'école inclusive fait actuellement partie des priorités nationales. Ces représentations du handicap et de la scolarisation de la personne en situation de handicap sont également présentes chez les enseignants.

2 - Les représentations des enseignants

L'inclusion scolaire entraîne chez les enseignants et leur rapport au métier de nombreuses interrogations : Avance-t-on dans une perspective plus égalitaire ? S'agit-il d'une refonte

du métier ? La scolarisation des élèves en situation de handicaps est-elle une affaire de spécialiste ? (Génolini & Tournebize, 2010).

Nous allons étudier les représentations des enseignants concernant les élèves en situation de handicap et leur scolarisation à travers différents indicateurs.

2.1 La connaissance et la représentation du handicap

Certains obstacles à la mise en place de l'inclusion sont intrinsèques aux enseignants et sont liés à leurs valeurs, croyances et représentations (Rocha da Silva & Eric, 2016). La réussite ou l'échec d'un projet d'inclusion dépend entre autres du vécu des enseignants. L'attitude favorable d'un enseignant envers un élève présentant un handicap représente une des conditions nécessaires à la réussite de son inclusion (Parent, 2004). Martel (2013) a montré que l'appartenance à la catégorie « porteur de handicap » modifie la perception et le jugement d'un élève du point de vue de l'effort fourni.

Les représentations sociales c'est-à-dire des actions exercées par la société influenceraient les représentations professionnelles (Génolini & Tournebize, 2010). Actuellement, on remarque que les plus jeunes enseignants adhèrent davantage au concept de la scolarisation en classe ordinaire des élèves en situation de handicap (Rocha da Silva & Eric, 2016). Il semblerait toutefois que cet enthousiasme s'altère durant la première décennie de pratique (Ramel & Lonchamp, 2009).

Cette nouveauté engendre une déstabilisation importante chez les enseignants. L'inclusion pointerait du doigt une incertitude et des doutes quant à leurs compétences d'enseignant dans ce domaine particulier (Gombert & Guedj, 2011). Il s'agit pour eux d'une situation inconnue pouvant être à l'origine d'une perte de repères (Duquesne-Belfais, 2008). Ainsi, les enseignants peuvent même se considérer comme une source d'accroissement du handicap en cas d'échec de leurs élèves (Génolini & Tournebize, 2010). La prise en charge de ces élèves peut également être impactée par les représentations des enseignants concernant le concept de différenciation (Paré & Trépanier, 2015). Les enseignants ne perçoivent pas la différenciation de la même façon et de ce fait la mettent en place différemment au sein de leur classe.

De plus, cette idée d'inclusion provoque parfois chez les enseignants un sentiment d'insécurité. Il s'agit de repenser l'image de l'élève en termes de ressemblances et de différences en de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe classe (Duquesne-Belfais, 2008). L'enseignant va ainsi privilégier une représentation de l'élève en fonction de ses capacités et non de ses limites (Rousseau et al., 2015).

Actuellement, d'après Saunier & Toullec-Théry (2017), les représentations et conceptions des enseignants seraient en lien avec leur notion d'idéal de classe. L'inclusion d'un ou plusieurs élèves en situation de handicaps éloignerait l'enseignement de cet idéal, l'enseignant vivrait la relation avec ses élèves plus négativement (Saunier & Toullec-Théry, 2017). De plus, les attentes institutionnelles sont très prégnantes dans l'éducation nationale : une place importante est attribuée à la conformité des élèves qui s'avère être une des conditions d'une inclusion réussie (Saunier & Toullec-Théry, 2017). Pour de nombreux enseignants de milieu ordinaire non spécialisés, l'enseignement des élèves en situation de handicaps en milieu ordinaire serait certes bénéfique pour tous mais davantage considéré comme un lieu de socialisation que de situations d'apprentissage (Gombert & Guedj, 2011). Certains d'entre eux estiment que les élèves en situation de handicap en classe ordinaire seraient susceptibles de perturber le groupe classe et retarderaient les apprentissages scolaires (Ramel & Lonchamp, 2009 ; Curchod-Ruedi et al., 2013).

Enfin, réussir l'inclusion c'est unir les compétences et s'appuyer sur des ressources matérielles et humaines afin rendre les pratiques accessibles et adaptées à tous les élèves et leurs besoins (Bonvin et al., 2013 ; Curchod-Ruedi et al., 2013). Au près des enseignants, la complexité de cette inclusion se trouve essentiellement au niveau de l'antagonisme entre « ce qu'ils doivent faire » et « ce qu'ils peuvent faire » dû à des déficits en termes de formation et d'accompagnement (Gombert & Guedj, 2011).

2.2 La place de l'élève et la pratique professionnelle

De nombreux enseignants considèrent que les obstacles principaux à la mise en œuvre de l'inclusion des élèves en situation de handicap trouvent leurs origines dans le manque de ressources matérielles, de moyens d'enseignement adaptés à la diversité des élèves (Rocha da Silva & Eric, 2016).

Il semblerait que l'inclusion en classe ordinaire d'un élève à BEP soit révélatrice des pratiques professionnelles de l'enseignant concerné (Gombert & Guedj, 2011). Si l'on s'intéresse aux enseignants ayant plus d'expérience, on constate qu'ils ont davantage tendance à exclure les élèves de la classe régulière. En effet, lorsque cela est possible, ils invitent plus régulièrement leurs élèves à rejoindre leur classe ULIS.

Outre cela, les ressources personnelles des enfants autrefois niées sont maintenant reconnues et prises en compte dans les approches et accompagnements qui leur sont proposés. Le but étant de satisfaire à la diversité des profils de tout élève, les parcours sont de plus en plus individualisés dans l'esprit de « l'école pour tous » grâce à une approche par projet qui s'avère plus pertinente et adaptée (Ebersold et al., 2016). Les enseignants se voient obligés d'adapter et d'ajuster leur pratique pour permettre aux élèves de trouver leur place au sein de la communauté éducative (Gardou, 2006). Ils doivent changer leur rapport au savoir afin d'impulser une démarche autonome et un accompagnement au plus près des besoins spécifiques de l'élève dans un cadre innovant (Duquesne-Belfais, 2008). On ressent ainsi un besoin de concevoir des cadres innovants afin de repenser la pédagogie de façon différenciée.

Dans sa pratique, l'enseignant doit être capable de reconnaître et d'identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves (Benoît, 2003). A partir de cela, il va pouvoir adopter un processus de changements dans sa pratique. Les gestes d'adaptations pédagogiques peuvent varier d'un enseignant à l'autre notamment entre les enseignants spécialisés et les enseignants généralistes. Les enseignants spécialisés ont tendance à proposer une différenciation et individualisation de l'enseignement grâce à une gamme variée de gestes pédagogiques d'adaptation. Les enseignants dits généralistes quant à eux sont davantage focalisés sur la guidance, le cadre et le support d'apprentissage de travail (Gombert & Guedj, 2011). La pédagogie inclusive doit s'articuler entre la différenciation et l'individualisation pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap mais aussi à ceux des autres élèves (Perrenoud, 2001). Cette nécessité est perçue par les enseignants comme une hétérogénéité d'autant plus difficile (Gombert & Guedj, 2011) à gérer qu'ils doivent qu'ils adopter une attitude positive et bienveillante et développer leur tolérance, patience, compréhension. (Rousseau et al., 2015).

2.3 Le degré de difficultés et le type de handicap de l'élève

Il semblerait que les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion dépendent notamment du type du handicap ou du trouble des élèves concernés (Ward & Dean, 1996). Parmi les différents troubles, Antonak (1980) avait mis en évidence que les élèves en situation de handicap physique, présentant une maladie chronique, une incapacité sensorielle ou un trouble de la communication seraient plus facilement inclus que les élèves ayant un trouble du comportement ou un handicap mental. Ils auraient de ce fait plus de chances de réussir.

Le degré et la nature du handicap vont également influencer les représentations, les attitudes et les pratiques professionnelles adoptées (Cook, 2001).

En parallèle, une attitude bienveillante du groupe classe contribue au bon fonctionnement de l'inclusion (Gombert & Guedj, 2011). Il m'est apparu alors important de m'intéresser aux représentations des élèves ordinaires à l'égard de leurs pairs inclus.

3 – Les représentations des élèves

3.1 Les représentations sociales dans le domaine de l'enfance

Les représentations des enfants proviennent de l'interaction avec leur environnement notamment les relations et échanges avec l'entourage (Jodelet & Moscovici, 1989). Les différentes représentations dépendent donc du développement des connaissances environnantes que l'on peut détailler en cinq stades (McGurk & Glachan, 1985 cités par Gerardot, 2017). A 4 ans, l'enfant se trouve dans le stade des anecdotes, puis à 6 ans, il s'agit du stade physique où il porte un intérêt particulier aux caractéristiques physiques. Ensuite, vers 8-10 ans, les enfants passent dans le stade des conventions sociales rigides où ils font appel aux règles et rôles sociaux pour expliquer les comportements et progressivement vers 12 ans, donnent des explications basées sur des conventions sociales. Enfin, vers 14 ans, il s'agit du stade psychologique où les jeunes expliquent les comportements par des motivations personnelles.

Les représentations peuvent donc être considérées comme un instrument de socialisation et de communication (Gerardot, 2017)

3.2 L'influence des représentations des autres et de l'école

Parmi l'entourage des élèves ordinaires, l'environnement familial est considéré comme un acteur essentiel dans la construction de l'élève, de ses pensées et de ses croyances. En effet, les représentations des parents, leurs peurs, leurs préjugés influenceraient les représentations de leurs enfants et constitueraient une des des conditions pour une inclusion réussie (Rousseau, 2010).

Sherman et al (2008), montrent également que l'acceptation sociale de l'élève en situation de handicap par ses camarades est notamment influencée par l'attitude des enseignants. En effet, d'après Johnson (1998) l'attitude négative de l'enseignant peut influencer l'attitude des élèves envers l'élève en inclusion.

Comme le souligne Ducharme (2009), l'institution et les droits et devoirs qui relèvent du cadre scolaire jouent un « rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de vie en société » et « dans le processus d'intégration sociale des individus » (p.5). Pour cela, l'école œuvre afin de se détacher de l'aspect médical ou handicapant d'une personne pour au contraire s'intéresser davantage à l'élève et ses compétences (Gombert et al., 2011). Afin que la scolarisation des élèves en situation de handicap soit profitable à tous, l'école va tenter de développer chez l'ensemble des élèves des attitudes d'altérité à travers le respect et la tolérance. Les élèves sont les acteurs d'une citoyenneté et vont participer au combat contre les comportements discriminatoires (Zaffran, 2007). Ceux-ci dépendent le plus souvent de fausses croyances, de préjugés et de méconnaissance de la situation.

De nombreuses personnes notamment de la communauté éducative se demandent s'il faut informer les élèves du handicap d'un camarade. Cette décision va dépendre de la situation, du contexte scolaire et de l'observation, de l'analyse et la réflexion des acteurs de la communauté éducative mais n'est pas systématique (Sellier, 2019). D'après Detraux et Biot (cité par Mouillard, 2014), il serait tout de même nécessaire d'aborder la notion de handicap avec les élèves. En maternelle, plusieurs séances autour de la tolérance, de l'acceptation de l'autre, du vivre ensemble, permettent aux jeunes enfants d'avoir très tôt un regard neuf et bienveillant sur la différence. En revanche, en élémentaire il serait possible d'expliquer la déficience ou le handicap qui touche un des élèves en parlant de l'aspect thérapeutique, de la guérison voire de l'adaptation nécessaire. Le fait d'être

informé et conscient de la situation permettrait aux élèves de mieux se comprendre réciproquement. En parallèle, afin de sensibiliser au quotidien des élèves en situation de handicap, il semble intéressant de proposer des ateliers encourageant les interactions entre tous les élèves (Rillotta & Nettelbeck, 2007)

3.3 Les interactions et relations sociales

Dès le cycle 1, l'une des priorités de l'école est de participer à la socialisation des élèves. Cette socialisation à double sens doit se faire dans l'intérêt du vivre ensemble grâce aux différences et aux représentations de chacun (Gombert & Guedj, 2011). Au sein de l'école, le rôle des pairs est primordial dans l'idée d'inclusion. Ils vont contribuer à leur soutien à leur protection mais également les encourager dans les différentes activités et difficultés qu'ils seront amenés à rencontrer (Rousseau et al., 2015). Les situations d'échange et d'étayage sont donc primordiales dans cette intention d'acceptation de la différence, de solidarité et de tolérance (Curchod-Ruedi et al., 2013). Cette scolarisation représente une chance d'évolution aussi bien pour l'élève en situation de handicap que pour ses pairs (Duquesne-Belfais, 2008). Autrement dit, la connaissance et l'acceptation de la différence va permettre à l'élève ordinaire d'accueillir l'élève en situation de handicap dans de meilleures conditions et ainsi faciliter son inclusion et sa scolarisation.

3.3.1 La première rencontre

Dans l'absolu, les réactions d'une personne sont influencées par les représentations construites à partir de son environnement (Chanrion, 2006). Selon une étude, les élèves de collège évitent les élèves en situation de handicap (Harma et al., 2011) et privilégient les rapprochements avec des pairs « semblables » (Zaffran, 2007). L'interaction étant plus rare peut mener à l'exclusion de ces enfants (Coudronnière et al., 2017). L'élève ordinaire ne sait pas forcément comment réagir car la stigmatisation prend le dessus. Goffman et Kihm (1975). De plus, l'inclusion de certains élèves en difficulté peut avoir un impact négatif sur les autres enfants et par voie de conséquence sur le climat de classe (Ramel & Lonchampt, 2009). Certains élèves le perçoivent comme un inconvénient de peur que les élèves en situation de handicap accaparent le professeur ou ralentissent le rythme d'apprentissage (Sellier, 2019 ; Odom et al., 2004 ; Lurin & Osiek, 2006).

Généralement, ce sont les personnes ayant un handicap physique qui souffrent le plus du regard des autres souvent victimes de moqueries de la part des élèves ordinaires. La visibilité du handicap pourrait être un des facteurs des attitudes négatives de la part des élèves ordinaires (Sellier, 2019). Rousseau (2010), quant à lui, avait constaté que plus les enfants étaient exposés tôt à la différence, plus ils l'acceptaient naturellement.

3.3.2 Apprendre à connaître l'autre

Il semblerait que les élèves scolarisés en école inclusive et ayant des contacts réguliers avec des élèves en situation de handicap aient un discours et des attitudes plus favorables à leur égard. En effet, la stigmatisation de ces élèves résulterait de la méconnaissance et de la crainte du handicap (Curchod-Ruedi et al., 2013). La représentation des élèves concernant le handicap évolue en fonction de la fréquence de leurs interactions (Gérardot, 2017). Plus les élèves ordinaires sont exposés relativement tôt à la différence, plus ils comprendront et éviteront les moqueries et les attitudes discriminatoires (Rousseau, 2010). Leur définition du handicap semblerait modifiée après avoir été en classe ou en école avec des élèves d'ULIS. L'interaction avec une personne en situation de handicap engendrerait un changement positif d'attitude à l'égard de la différence (Fawazza & Odom, 1996, cités par Harma & Gombert, 2011). Dans l'ensemble, leur vécu personnel paraît influencer leurs représentations. Ils sont moins dans le jugement de valeur, font preuve de plus d'empathie et ont des attitudes davantage bienveillantes à leur égard. Les élèves ayant déjà côtoyé une personne en situation de handicap s'engageraient à parler avec un nouvel élève en situation de handicap arrivant dans la classe. Cela dit, certains élèves n'ayant jamais côtoyé de personnes en situation de handicap ont également une opinion positive concernant ces élèves à développement atypique (Sellier, 2019).

D'après ces résultats, de nombreux élèves considèrent l'accueil d'un élève en situation de handicap dans sa classe leur permet de faire face à la diversité et à la compréhension de l'autre et en sortent grandis (Sellier, 2019 ; Odom et al., 2004 ; Lurin & Osiek, 2006).

3.4 Les représentations du handicap

3.4.1 Les émotions et le ressenti

La rencontre avec une personne présentant un handicap peut susciter de nombreuses émotions. Celle-ci peut être perçue comme étrangère car incomprise : la souffrance et l'empathie ressenties face à elle nous renvoie à notre condition d'être humain et provoque peur et angoisse. D'après Chanrion (2006), ce sont justement cette peur et cette angoisse qui sont à l'origine de l'exclusion de ces élèves en situation de handicap.

En effet, une personne présentant un handicap physique renvoie souvent à une image affective positive avec l'idée de volonté de s'adapter et de force de vivre alors qu'un individu ayant une déficience intellectuelle en revanche va plutôt renvoyer une image affective vide et close (Morvan & Paicheler, 1999). Autrement dit, c'est l'image que renvoie la personne en situation de handicap à son camarade à développement typique et inversement qui vont être à l'origine des pensées et comportements de chacun d'eux.

Afin de lever les craintes, les peurs et ainsi mieux comprendre le handicap, il semble intéressant de se pencher sérieusement sur le sujet pour débattre ensemble sur une meilleure acceptation de la différence de l'autre.

3.4.2 La caractérisation du handicap et des élèves en situation de handicap par les élèves « ordinaires »

Quand on parle de handicap avec des enfants ordinaires, leur premier réflexe est de penser à un handicap moteur visible (place de stationnement), ce qui illustre une plus grande visibilité du handicap (Mouillard, 2014. Sellier, 2019). Par ailleurs, Dengerink et Porter avait montré en 1984 que tout appareillage visible tel que des appareils auditifs engendreraient de la part d'enfants de 10 à 12 ans une attitude plus négative à l'égard des élèves déficients auditifs.

De plus, une étude menée sur des collégiens a permis de différencier trois types de handicap. A partir de leurs réponses, Gaulot (2018) a établi la répartition suivante : 1. le handicap physique que les élèves évoquent en abordant différentes caractéristiques physiques du handicap. 2. Le handicap lié aux troubles du langage, aux difficultés

d'apprentissage dont les troubles du langage et le handicap mental. 3. Le handicap relationnel dont les élèves parlent en précisant des difficultés dans les relations sociales. Au-delà de ça, certains élèves ont des difficultés à dissocier « maladie » et « handicap » (Gerardot, 2017).

Problématique

A partir de cette revue de la littérature, nous avons pu constater que la scolarisation des élèves en situation de handicap était encore difficile à mettre en œuvre malgré les textes en vigueur. Les formations sont amenées à évoluer tout comme les dispositifs et matériels à disposition. Cependant, les représentations et conceptions initiales abordées précédemment concernant le handicap sont encore largement ancrées dans les mentalités (Ouedraogo, 2016). Malgré d'importantes évolutions au cours de cette dernière décennie, il semblerait que les membres de l'école (enseignants ou élèves) ne soient pas suffisamment armés et ne se sentent pas opérationnels pour accueillir ces élèves autrefois exclus. On constate que le regard porté sur le handicap et l'idée que l'on se fait de la personne en situation de handicap peuvent avoir un certain impact sur son inclusion et son acceptation au sein de la société et plus précisément de l'école (Gombert & Guedj, 2011 ; Curchod-Ruedi et al., 2013).

Les personnes garantes de leur socialisation sont les enseignants et les élèves. Les représentations des enseignants concernant les élèves en situation de handicap et leur scolarisation étaient largement influencées par la connaissance et la représentation du handicap et le type de handicap rencontré (Rocha da Silva & Eric, 2016 ; Duquesne-Belfais, 2008 ; Ebersold et al., 2016 ; Curchod-Ruedi et al., 2013). En revanche, les représentations des élèves à l'égard de leurs pairs en situation de handicap concernent essentiellement leurs représentations du handicap, les différentes interactions et relations sociales mais aussi les représentations sociales qu'ils se sont construits durant leur enfance notamment au moyen des représentations des autres.

Etant donné que la construction des représentations passe par l'élaboration collective d'un savoir commun puis par une intériorisation individuelle de ce savoir (Moscovici, 1961), nous allons étudier cette construction des représentations au travers des relations entre l'enseignant et ses élèves. Johnson (1998) puis Sherman et al (2008), ont montré que

l'acceptation de l'élève en situation de handicap serait influencée par l'attitude des enseignants. Or, qu'en est-il des représentations sociales des élèves par rapport à celles des enseignants ?

Nous avons détaillé respectivement les représentations de l'enseignant puis de l'élève ordinaire. Intéressons-nous à l'influence que peut avoir les représentations de l'enseignant sur les représentations de ses élèves.

Nous allons nous demander si les représentations des élèves concernant le handicap et la scolarisation des élèves en situation de handicap sont influencées par les représentations des enseignants. Pour cela nous pouvons émettre l'hypothèse suivante selon laquelle :

“Les représentations des enseignants concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap auraient une influence sur les représentations des élèves”. Autrement dit, que “les représentations des élèves soient plus négatives¹ chez les élèves ayant des enseignants ayant des représentations plus défavorables à l'inclusion des élèves en situation de handicap.”

On pourrait ainsi s'attendre à ce que :

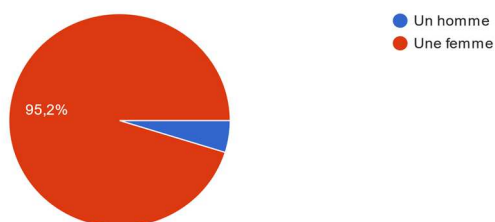
- Les élèves ayant déjà entendu parler du handicap dans le cadre scolaire soient plus ouverts à l'accueil d'un nouvel élève en situation de handicap.
- Les élèves des enseignants plus favorables à l'inclusion accueillent plus favorablement l'élève en situation de handicap.
- Les relations et le climat de la classe soient plus favorables à l'inclusion d'un élève en situation de handicap si l'enseignant y est lui-même plus favorable.

¹ : Si l'on reprend les représentations et retours évoqués dans les précédentes études, on entend par représentations négatives le fait que pour ces élèves, l'inclusion des élèves en situation de handicap va représenter essentiellement des inconvénients (bazar, difficulté de concentration, peu propice aux apprentissages, des élèves énervés, contrariés, avec un sentiment d'injustice, ...).

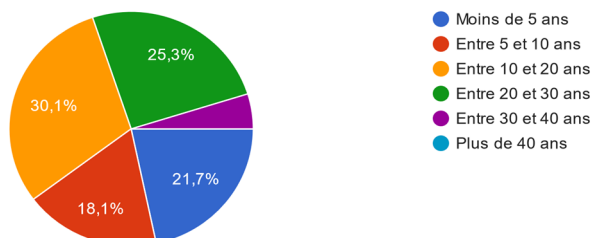
Méthodologie

Participants

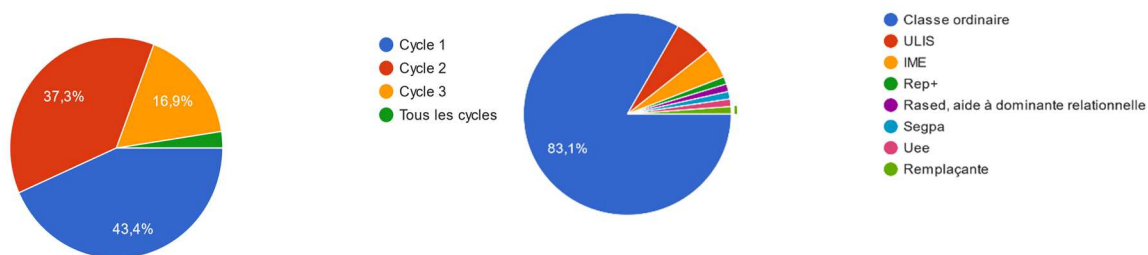
Pour la partie quantitative réalisée par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, celui-ci concerne un échantillon de 83 enseignants dont 79 femmes et 4 hommes. Les femmes représentent donc 95,2 % contre seulement 4,8 % d'hommes.



Ces enseignants ont pour certains moins de 5 ans d'expérience et d'autre plus de 30 ans d'expérience dans l'enseignement selon les données recueillies. Il aurait toutefois été intéressant de comparer les réponses des « jeunes » enseignants avec les enseignants ayant plus d'ancienneté pour voir comment ont évolué les actions et représentations concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap.



Il est également intéressant de s'intéresser au cycle et au type d'établissement dans lequel ils enseignent. 43,4 % des enseignants enseignent en cycle 1, 37,3 % en cycle 2, 16,9 % en cycle 3 et 2,4 % accueillent des élèves du cycle 1 au cycle 4. Parmi eux, il y a 84,3 % d'enseignants de classes ordinaires et 15,6 % d'enseignants de classes spécialisés ou accueillant des élèves en difficultés.



Pour la partie qualitative, notre recueil de données s'est fait au sein de 6 classes. Nous avons donc pu récolter les réponses de 6 enseignants et de leurs élèves.

Sur notre échantillon d'enseignants, il y a une moitié de femmes (3 enseignantes) et une moitié d'hommes (3 enseignants). Tous enseignent en classe ordinaire.

	Genre	Cycle	Ancienneté	Accueil d'un élève en situation de handicap	
				Carrière	Année 2020-2021
GS-CP-I	F	1 & 2	20 < ... < 30	Oui	Non
CP-CE1-L	H	2	10 < ... < 20	Oui	Oui
CE1-M	F	2	5 < ... < 10	Oui	Oui
CE1-CE2-S	F	2	20 < ... < 30	Oui	Oui
CM1-E	H	3	20 < ... < 30	Oui	Oui
CE2-CM1-CM2-D	H	2 & 3	20 < ... < 30	Oui	Non

Parmi les 6 classes concernées, nous avons pu recueillir les représentations d'élèves de GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2. Nous avons donc pu recueillir les réponses de 104 élèves dont 56 garçons de 5 à 11 ans (Moyenne : 7,82) et 48 filles de 5 à 11 ans (Moyenne : 7,61).

Matériel

Pour l'analyse quantitative, afin de recueillir les représentations générales des enseignants sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire semblable à celui de Resplandy (2020) en le modifiant en fonction des attentes de cette étude. Nous avons également utilisé certaines questions du questionnaire de Rocha da Silva & Eric (2016) afin d'élargir le panel de questions au-delà des pratiques professionnelles. Notre questionnaire enseignant comprend donc une partie anamnétique qui permet de relever les données concernant l'identité de l'enseignant. Puis, une seconde partie sur les expériences concernant l'accueil, le soutien de l'équipe éducative et la formation concernant les élèves en situation de handicap. Ensuite, un questionnaire établi

sous la forme d'une échelle de Likert leur a été proposé afin de recueillir leurs représentations sur les élèves en situation de handicap et leur inclusion. Enfin, une dernière partie permet de relever les adaptations auxquelles adhèrent les enseignants afin d'accueillir ces élèves.

Le questionnaire élève quant à lui se compose également d'une partie anamnestique afin d'identifier l'élève puis de QCM ou questions ouvertes afin de recueillir leurs connaissances sur le handicap. Enfin, une situation concernant l'arrivée d'un élève en situation de handicap est proposée aux élèves ainsi que des réactions ou sentiments que les élèves peuvent éprouver. A partir de ces éléments, les élèves doivent se situer sur une échelle selon leurs représentations.

Après avoir mené un pré-test auprès d'un enseignant et de ses élèves, nous avons révisé nos questionnaires initiaux afin de parvenir aux questionnaires les plus complets et précis possibles (*Annexes 1 et 2*).

Procédure

Pour l'analyse quantitative, le recrutement s'est fait grâce à un questionnaire en ligne. Celui-ci se composait d'une brève présentation de ma situation universitaire, de mon sujet de mémoire et des conditions d'anonymat du questionnaire. Concernant les consignes de passation, nous ne pouvons pas garantir qu'elles aient été les mêmes d'un participant à l'autre.

Pour l'analyse qualitative, le recrutement des participants (enseignants et élèves) s'est fait auprès de certains établissements scolaires (de l'Ariège et de la Haute-Garonne). Après avoir obtenu l'accord des directeurs, des enseignants et des parents d'élèves, pour certains, nous sommes intervenus dans les classes en fonction des disponibilités des enseignants. Pour d'autres, au vu de la situation sanitaire, nous avons envoyé aux enseignants concernés les consignes de passation afin de maintenir des conditions les plus similaires possibles (*Annexe 3*). A l'arrivée dans les classes, nous avons expliqué aux élèves ce que nous attendions d'eux. Les objectifs de l'étude, les consignes, l'anonymat

et la confidentialité ont été précisés en début du questionnaire mais également dans un document fourni aux parents. La durée de passation était variable en fonction du niveau concerné, selon que les élèves étaient non lecteurs, petits lecteurs, moyens lecteurs ou lecteurs experts. En parallèle, les questionnaires enseignants, identiques à ceux de l'analyse quantitative ont été distribués aux enseignants pour que ceux-ci les complètent. Parmi les 6 classes concernées, nous avons pu recueillir les représentations d'élèves de CP, CE1, CE2, CM1, CM2 mais aussi de GS car j'ai eu la chance d'effectuer un stage dans une classe de GS/CP. J'ai donc vu cela comme une opportunité d'élargir mon panel de participants. En revanche, pour les élèves de GS, j'ai dû écrire moi-même leurs réponses sur le questionnaire. J'ai ensuite récupéré l'ensemble des questionnaires tout en précisant aux élèves et/ou aux enseignants que je restais disponible pour toute question ou renseignement complémentaire.

Résultats

Analyse quantitative

Après avoir recueilli les données anamnestiques des enseignants, nous avons relevé certaines informations qui nous semblaient pertinentes.

1. L'accueil des élèves en situation de handicap aux cycles 1, 2 et 3

Comme nous l'avons vu précédemment, parmi nos 83 participants, 36 enseignent au cycle 1, 31 au cycle 2, 14 au cycle 3 et 2 du cycle 1 au cycle 4.

Pour les enseignants de cycle 1, 25 affirment accueillir un élève en situation de handicap dans leur classe. Selon nos données, il y aurait donc 69,4 % des enseignants de cycle 1 qui accueilleraient des élèves en situation de handicap. Sur nos 31 enseignants de cycle 2, 23 déclarent accueillir un élève en situation de handicap. Il semblerait qu'en cycle 2, 74,2 % des enseignants accueillent des élèves en situation de handicap dans leur classe. Enfin, en cycle 3, parmi les 14 enseignants concernés, 11 confient accueillir des élèves en situation de handicap dans leur classe, c'est-à-dire 78,6 %. Il y a plus d'élèves en situation de handicap accueillis en cycle 3, qu'en cycle 2 et davantage en cycle 2 qu'en cycle 1. On constate donc que dans l'enseignement primaire, plus le niveau de scolarité évolue, plus le nombre d'élèves en situation de handicap accueilli augmente.

2. L'accueil des élèves en situation de handicap et la formation des enseignants

Pour nos analyses, nous nous appuyerons sur la fréquence d'accueil des élèves en situation de handicap sur l'année scolaire 2020-2021 mais aussi selon les carrières de chaque enseignant questionné que nous mettrons en parallèle avec les formations suivies.

2.1 L'accueil des élèves en situation de handicap et la participation à des formations

Lors de l'analyse des questionnaires, nous avons constaté que la plupart des participants avaient déjà accueilli un élève en situation de handicap dans leur classe. Seul 1 enseignant sur les 83 n'a jamais accueilli d'élève en situation de handicap. Ce qui signifie que 98,8 % d'enseignants ont déjà accueilli un élève en situation de handicap au cours de leur carrière.

Parmi eux, 73,5 % ont un élève en situation de handicap dans leur classe durant l'année scolaire 2020-2021.

En revanche, les enseignants ont précisé pour 73,5 % d'entre eux qu'ils n'avaient pas suivi de modules de formation traitant du handicap pendant leur formation initiale. Au-delà de la formation initiale, 67,5 % des participants déclarent ne pas avoir suivi ou assisté à des stages ou des sessions de formations continues concernant le handicap.

Pour ceux ayant été en partie formés à l'accueil de ces élèves, 13,3 % ont suivi une formation sur magistère, 8,4 % ont participé à des animations pédagogiques et 15,6 % ont suivi des formations de stage long, voire la formation proposée par le CAPA-SH ou le CAPPEL.

2.2 Représentation des enseignants sur la formation suivie pour l'accueil des élèves en situation de handicap

Items	Score obtenu et pourcentage de participants			
	1	2	3	4
Mes formations d'enseignant.e m'ont préparé.e à accueillir les élèves en situation de handicap. (Item 14)	65,9	26,8	2,4	4,9
Je me sens capable d'accueillir des élèves à BEP grâce aux cours suivis lors de mes diverses formations. (Item 15)	47,5	23,8	16,3	12,5

Pour l'item 14 qui concerne le bénéfice de la formation enseignante vis-à-vis de l'accueil des élèves en situation de handicap, 92,7 % des participants ont fourni une réponse négative (« plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord »). La majorité d'entre eux a répondu « pas du tout d'accord ». Ces résultats coïncident avec le défaut voire l'absence de formation mentionné précédemment. Dans une autre mesure, selon l'item 15, 71,3 % des enseignants estiment ne pas se sentir réellement capables d'accueillir les élèves en situation de handicap au vu des formations suivies. En effet, 47,5 %, soit une majorité ne se sent « pas du tout » capable d'accueillir un élève en situation de handicap. Ces résultats restent tout de même inférieurs à l'item 14. Il semblerait que pour certains enseignants,

malgré une formation insuffisante concernant l'accueil des élèves en situation de handicap, ils s'estiment tout de même aptes à accueillir ces élèves.

2.3 Evolution de la formation des enseignants pour l'accueil des élèves en situation de handicap

Items		Réponses des participants selon leur ancienneté (Item 4)				
		- de 5 ans	5 <...< 10	10 <...< 20	20 <...< 30	30 <...< 40
Formation sur le handicap durant la formation initiale (Question 7)	Oui	6	7	5	3	0
	Non	12	8	20	18	4
Participation à des sessions de formations continues sur le handicap (Question 8)	Oui	3	5	9	9	1
	Non	15	10	16	12	3

D'après la question 7, 33,3 % des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté déclarent avoir eu une formation sur le handicap durant leur formation initiale contre 46,7 % des professeurs en exercice depuis 5 à 10 ans. Pour les enseignants en poste depuis 10 à 20 ans, 20 % avouent avoir eu un module de formation sur le handicap pendant leur formation initiale alors qu'ils sont seulement 14,3 % ayant entre 20 et 30 ans d'expérience. Plus encore, aucun participant ayant entre 30 et 40 ans d'expérience n'affirme avoir eu ce type de formation. Il semblerait d'après nos résultats que la formation initiale ait tout de même évolué en proposant davantage de modules sur le handicap aujourd'hui qu'il y a 20, 30 ou 40 ans. Ces analyses sont tout de même à considérer avec précaution puisque le nombre d'enseignants le plus important déclarant avoir reçu une formation sur le handicap durant la formation initiale concerne les enseignants ayant entre 5 et 10 ans d'ancienneté.

Selon la question 8, 16,7 % des enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté affirment avoir suivi un ou des stages ou sessions de formations continues sur le handicap contre 33,3 % des professeurs en exercice depuis 5 à 10 ans. Pour les enseignants en poste

depuis 10 à 20 ans, 36 % déclarent avoir suivi des stages ou sessions de formations continues et 42,9 % pour les enseignants ayant entre 20 et 30 ans d'expérience. En revanche, seulement 25 % des participants ayant entre 30 et 40 d'expérience expriment avoir participé à ce type de formation. On observe d'après ces données qu'avec les années, du moins pour ceux ayant jusqu'à 30 ans d'expérience, les enseignants participent et suivent de plus en plus de stages ou de sessions de formations continues sur le handicap. En revanche, on observe une baisse de la participation à ces formations pour les enseignants en poste depuis plus de 30 ans.

3. La coopération et l'accueil d'un élève en situation de handicap

La question 10 nous permet d'analyser l'importance du soutien de certaines personnes et de la coopération pour l'accompagnement d'un élève en situation de handicap.

Parmi nos participants, 48,2 % estiment que le soutien du directeur d'école est toujours indispensable contre 12 % qui considèrent qu'il n'est pas toujours indispensable. Concernant la coopération avec les parents, 80,7 % des enseignants affirment que celle-ci est toujours indispensable et seulement 2,4 % énoncent que leur soutien n'est pas toujours indispensable. Ensuite, 43,4 % évoquent le soutien d'un enseignant spécialisé comme étant « toujours indispensable » contre 12 % qui le considèrent comme « pas toujours indispensable ». Enfin, en abordant la coopération et le soutien d'un spécialiste selon les besoins de l'élève, nous pouvons observer que 55,4 % des enseignants estiment que le soutien d'un spécialiste est « toujours indispensable » contre seulement 6 % qui jugent ce soutien comme étant « pas toujours indispensable ».

On constate là que la plupart des enseignants attachent une grande importance à la coopération, au travail d'équipe et au soutien des différentes personnes entourant l'enfant et l'élève. Il semblerait tout de même que pour les enseignants, les principaux acteurs indispensables à la prise en charge d'un élève en situation de handicap soient ses parents avec 80,7 %.

4. Les représentations, le vécu et les ressentis des enseignants selon l'inclusion

Nous nous intéressons ici aux ressentis et au vécu des participants ayant déjà eu un élève en situation de handicap dans leur classe.

Items	Score obtenu et pourcentage de participants			
	1	2	3	4
L'accueil d'élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire modifie les pratiques enseignantes. (Item 19)	2,4	14,6	42,7	40,3
L'élève en situation de handicap est davantage valorisé par l'enseignant. (Item 20)	17,5	31,25	40	11,25
L'idée de prendre en charge un élève ayant des BEP m'effraie. (Item 21)	49,2	27,2	14,2	8,6
J'accepte volontiers d'accueillir un élève à BEP. (Item 22)	3,7	14,6	34,1	47,6
Je suis stressé-e à l'idée de prendre en charge un élève ayant des BEP. (Item 23)	32,1	32,1	23,5	12,3
Je me sens capable de porter une attention à la fois aux élèves ayant des BEP et aux autres élèves. (Item 24)	7,4	23,5	38,2	30,9
Je suis prêt à faire des aménagements afin d'aider les élèves ayant d'importantes difficultés. (Item 30)	1,2	6,1	30,5	62,2

Les items 19, 20 et 24 concernent les pratiques enseignantes et la relation enseignant-élève. Parmi nos participants, 83 % ont fourni une réponse positive (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ») quant à la nécessité de modifier ses pratiques enseignantes lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap. Pour ce qui est de la valorisation des élèves, les réponses sont plutôt partagées avec 71,25 % des participants qui estiment être plus ou moins d'accord avec le fait que les élèves en situation de handicap soient davantage valorisés. De plus, 69,1 % de l'échantillon pris en compte pour cette partie donnent une réponse favorable (« plutôt d'accord » et « totalement d'accord ») à l'idée de se sentir capable de porter une attention à la fois aux élèves en situation de handicap et aux autres élèves. Cela montre que malgré la modification des pratiques due à l'arrivée d'un élève en situation de handicap au sein d'une classe, celui-ci n'est pas pour autant plus valorisé au détriment des autres élèves.

Ensuite, les items 21 et 23 permettent d'analyser le ressenti et l'appréhension des enseignants face à l'accueil d'un élève en situation de handicap. Sur l'ensemble de nos participants ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap dans leur classe, 76,4 % apportent une réponse négative (« plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») au fait d'être effrayé par l'idée d'accueillir un de ces élèves. Dans le même idée, 64,2 % des enseignants donnent une réponse négative (« plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») et expriment ne pas être stressés face à l'idée d'accueillir un élève en situation de handicap. Ces résultats sont malgré tout inférieurs à ceux de l'item 21. On peut donc observer de manière générale que même si les enseignants ne sont pas effrayés à l'idée d'accueillir un élève en situation de handicap, cette arrivée peut parfois être source d'appréhension voire de stress.

Enfin, les items 22 et 30 illustrent l'acceptation et l'aménagement que les enseignants sont prêts à faire pour accueillir un élève en situation de handicap. Chez nos participants, 81,7 % ont apporté une réponse positive (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ») et acceptent volontiers d'accueillir un élève en situation de handicap dans la classe. Au-delà de ça, 92,7 % des enseignants ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap ont donné une réponse favorable (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ») et déclarent être prêts à faire des aménagements pour ces élèves. Nous pouvons affirmer grâce à ces résultats qu'un grand nombre d'enseignants est ouvert à l'idée d'accueillir un élève en situation de handicap dans sa classe voire même d'apporter des aménagements selon ses besoins.

5. La différenciation au sein de la classe avec ou sans élève en situation de handicap

Nous nous intéressons ici à la différenciation mise en place au sein de la classe selon que celle-ci accueille des élèves en situation de handicap ou non. Les participants pris en compte sont ceux ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap dans leur classe (soit 82 parmi les 83).

Items	Score obtenu et pourcentage de participants			
	1	2	3	4
Lors de l'accueil d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire, la différenciation pédagogique est plus importante que dans une classe n'accueillant pas d'élèves en situation de handicap. (Item 16)	16,25	16,25	35	32,5
La différenciation pédagogique concerne essentiellement l'élève en situation de handicap.(Item 17)	63	25,9	9,9	1,2
La différenciation pédagogique concerne tous les élèves de la classe, en fonction de leurs besoins. (Item 18)	3,7	1,2	11	84,1
Je différencie mes pratiques dans ma classe pour tenir compte de la diversité des élèves. (Item 25)	1,2	3,7	32,9	62,2

D'après l'item 16, 67,5 % de nos participants ont apporté une réponse positive (« plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ») à l'idée que la différenciation pédagogique au sein d'une classe accueillant un ou des élèves en situation de handicap est plus importante que dans une classe n'en accueillant pas. Toutefois, 88,9 % des participants donnent une réponse négative (« pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord ») à l'item 17 et estiment donc que la différenciation pédagogique ne concerne pas essentiellement les élèves en situation de handicap. En effet, 95,1 % des enseignants ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap dans leur classe mentionnent une réponse positive (« tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord ») et affirment que la différenciation pédagogique concerne tous les élèves selon leurs besoins. Dans l'ensemble, 95,1 % des participants expriment une réponse positive (« plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord ») et rapportent différencier leurs pratiques au sein de leur classe pour tenir compte de la diversité des élèves. Finalement, il semblerait que la plupart des enseignants envisagent quotidiennement une différenciation au sein de leur classe pour répondre au besoin des élèves, mais que celle-ci soit d'autant plus importante lorsqu'un élève en situation de handicap est accueilli dans la classe.

6. L'inclusion et les relations entre pairs perçues par les enseignants

Nous analysons ici les réponses des enseignants ayant déjà accueilli et accompagné un élève en situation de handicap dans leur classe afin d'en savoir davantage sur leurs représentations et perceptions des relations entre pairs au sein d'une classe accueillant des élèves en situation de handicap.

Items	Score obtenu et pourcentage de participants			
	1	2	3	4
Lors de l'accueil d'élèves en situation de handicap, les travaux entre pairs sont plus importants. (Item 4)	11,1	35,8	30,9	22,2
Lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire, la coopération entre les élèves est plus importante que dans une classe ordinaire n'accueillant pas d'élèves en situation de handicap. (Item 5)	12,3	24,7	44,4	18,5
L'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire aide à la prévention des violences et du harcèlement. (Item 6)	13,4	29,3	40,2	17,1

Aux items 4, 5 et 6 concernant les relations entre pairs au sein d'une classe accueillant des élèves en situation de handicap, les réponses des participants sont plutôt partagées. En effet, pour chacun de ces items abordant les travaux entre pairs, la coopération et la prévention des violences et du harcèlement, les réponses des participants sont plutôt centrales (« plutôt d'accord » et « plutôt pas d'accord ») et partagées. Les résultats ne sont donc pas significatifs selon qu'une classe accueille des élèves en situation de handicap ou non. Autrement dit, les enseignants ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap dans leur classe n'estiment pas forcément que les relations entre pairs changent selon l'accueil et la rencontre d'un élève en situation de handicap.

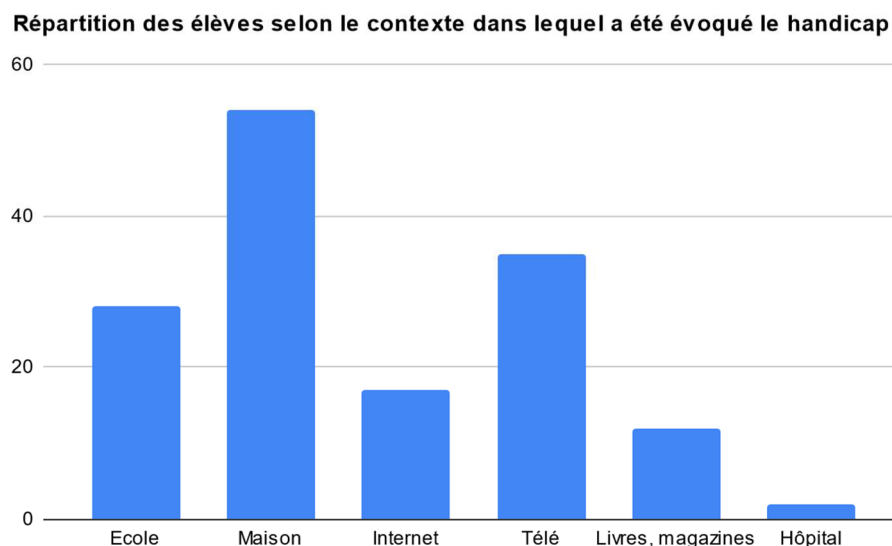
Analyse qualitative

Dans un premier temps, il nous a semblé indispensable d'analyser les connaissances des élèves concernant le handicap avant de mettre leurs réponses en relation avec les réponses de leur enseignant. Dans un second temps, nous étudierons le ressenti des enseignants et de leurs élèves concernant l'accueil d'un élève en situation de handicap, puis l'inclusion de ces élèves vue par les enseignants et leurs élèves et enfin le climat de classe et les relations entre pairs lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap.

1. La connaissance du handicap

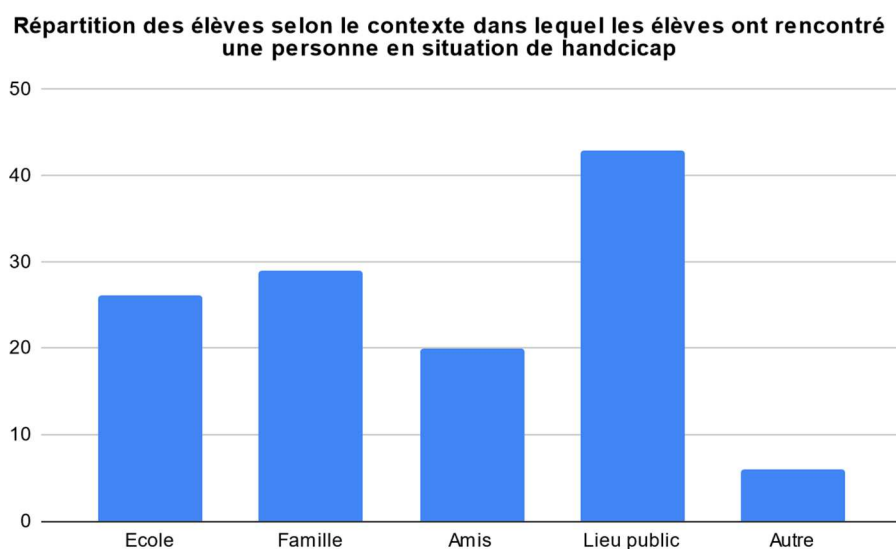
Nous nous intéressons dans cette partie aux connaissances des élèves concernant le handicap de façon générale.

Tout d'abord, sur nos 104 participants, 89 disent avoir déjà entendu parler du handicap contre 15 qui répondent n'en avoir jamais entendu « parler ». Parmi eux, certains en ont entendu parler à plusieurs reprises et dans divers contextes ce qui explique la répartition obtenue :



Il semblerait que la plupart des élèves ayant déjà entendu parler du handicap en aient entendu parler dans le cadre familial (« Maison » ou « Télé »). Ils sont moins nombreux à en avoir entendu parler dans le cadre scolaire. Lorsqu'on parle du cadre scolaire, ces discussions peuvent avoir eu lieu entre pairs (8 d'entre eux) ou par le personnel enseignant (12 d'entre eux) ou éventuellement le personnel de l'ALAE (1 d'entre eux). On peut tout de même se demander si les moments où les élèves ont déjà entendu parler de handicap à l'école n'étaient pas liés à ma venue dans la classe et à ma passation de questionnaires. En effet, pour une des classes, la plupart des élèves précisent avoir entendu parler du handicap lors du « Quoi de neuf ? » ayant lieu tous les jours dans la classe. Ensuite certains élèves évoquent avoir entendu parler du handicap sur internet ou dans les livres et magazines. Il serait intéressant de se demander s'il s'agissait de découvertes et recherches volontaires ou fortuites.

Ensuite, parmi nos 104 participants, 81 affirment avoir déjà rencontré une personne en situation de handicap contre 23 qui expriment le contraire. Certains disent en avoir vu à l'école, dans la famille, auprès des amis ou dans des lieux publics selon la répartition suivante :



La plupart des élèves expriment avoir rencontré une personne en situation de handicap dans un lieu public. Ensuite à peu près autant d'élèves prétendent avoir rencontré une personne en situation de handicap à l'école, dans leur famille ou auprès de leurs amis. Par ailleurs, on peut se demander ce que l'on entend par « rencontrer » dans cette question. En effet, il est possible que certains aient simplement « vu » ou « aperçu » des personnes

en situation de handicap notamment dans les lieux publics. Contrairement aux participants qui donnent des réponses concernant l'école, la famille ou les amis, qui eux ont pu réellement rencontrer voire échanger avec des personnes en situation de handicap.

Concernant nos questions, nous pouvons également constater que 70 élèves sur les 104 répondent ne pas avoir d'ULIS dans leur école alors que 34 connaissent ou du moins sont exposés à ce type de structures. Cela coïncide approximativement avec la question concernant l'accueil d'un élève en situation de handicap dans leur classe. En effet, 33 élèves expriment avoir déjà eu un élève en situation de handicap contre 71 pour qui ce n'est pas le cas. Parmi ces réponses, il est tout de même difficile d'établir un lien car cela dépend de l'expérience et des années scolaires passées des élèves. On peut éventuellement penser que certains élèves ne connaissent pas le handicap d'un camarade ou ne le considèrent pas comme tel.

1.1 L'explication du handicap selon qu'ils aient entendu ou non parlé du handicap

Explication du handicap	Entendu parler handicap	Pas entendu parler handicap
Empathie/prévention	9	0
Fauteuil roulant/béquilles/plâtre/déambulateur	32	3
Ressenti positif (« cool, j'aime bien »)	1	0
Quelque chose de cassé	10	0
Handicap sensoriel (« sourd », « aveugle », « muet », « lunettes »)	17	1
Maladie	7	0
Personne âgée	1	2
Sensibilité/vulnérabilité	0	1
Problème psychique	1	0
Difficulté/Problème	15	0
Difficulté mentale	5	1
Personne idiote	1	0

Difficulté de déplacement	3	0
Dès la naissance	3	0
Dépendance	6	0
Difficulté d'apprentissage	2	0
Douleurs/ blessé	6	2
Epilepsie	3	0

Nous constatons que peu d'élèves n'ayant jamais entendu parler du handicap ont répondu à la question demandant d'expliquer ce qu'est le handicap. Parmi les élèves qui n'ont jamais entendu parler de handicap, 3 assimilent le handicap à un fauteuil roulant ou des béquilles, 2 l'associent aux personnes âgées et 2 autres évoquent la douleur ou la blessure. Concernant les élèves ayant déjà entendu parler du handicap, un grand nombre d'entre eux (32/89) associent le handicap à la notion de fauteuil roulant ou béquilles. Certains élèves (17/89) expliquent le handicap comme étant une atteinte sensorielle. Certains (15/89) évoquent le handicap en parlant de manière générale d'un « problème » ou d'une « difficulté ». D'autres (10/89) parlent de « quelque chose de cassé » lorsqu'on leur demande d'expliquer ce qu'est le handicap. On observe également que 9 élèves parmi les 89 ayant déjà entendu parler du handicap éprouvent et expriment une certaine empathie à l'égard des élèves en situation de handicap lorsqu'ils sont amenés à donner des explications concernant le handicap.

1.2 La connaissance des formes de handicap selon qu'ils aient ou non entendu parler du handicap

Formes de handicap évoquées	Entendu parler handicap	Pas entendu parler handicap
Handicap visuel	22	1
Handicap moteur	39	4
Handicap de la communication (sourde, muet, ...)	20	0
Troubles du comportement (autisme,	4	1
Troubles dys-	4	0

Handicap mental (trisomie, déficience intellectuelle, ...)	7	1
Epilepsie	1	0
Infirmité motrice cérébrale	1	0
Polyhandicap	1	0
Handicap psychique	1	0
Maladie invalidante	1	0

Là aussi, il est difficile de se faire une idée des idées et représentations des élèves n'ayant jamais entendu parler de handicap car ils ont été peu nombreux à répondre à la question concernant les différentes formes de handicap. On constate tout de même que parmi les 7 élèves n'ayant jamais entendu parler du handicap mais ayant répondu à cette question, 4 d'entre eux évoquent le handicap moteur.

Chez les élèves ayant déjà entendu parler du handicap, la répartition est plus disparate même si certaines réponses reviennent régulièrement. C'est notamment le cas du handicap moteur. En effet, 39 élèves sur les 89 ayant déjà entendu parler du handicap mentionnent le handicap moteur. On retrouve ensuite les handicaps liés aux sens. Le handicap visuel est indiqué chez 22 de ces 89 élèves et 20 fois pour le handicap de communication. Moins nombreux sont les élèves à parler du handicap mental, des troubles du comportement, troubles dys- et autres.

1.3 Les comportements favorables à l'inclusion selon que les élèves aient entendu parler du handicap dans le cadre scolaire

	“Si besoin, je l'aide”	“Je vais vers lui”	“Je fais attention à lui”	“Je joue avec lui”
Elèves ayant entendu parler du handicap à l'école.	M : 8,26	M : 7,04	M : 9,46	M : 8,92
Elèves n'ayant pas entendu parler du handicap à l'école.	M : 7,96	M : 7,71	M : 8,40	M : 7,43

Concernant l'aide à apporter, le fait de faire attention à l'élève ou de jouer avec lui, les moyennes obtenues sont plus importantes chez les élèves ayant entendu parler du handicap dans le cadre scolaire que chez les personnes ayant entendu parler du handicap à l'extérieur de l'école ou n'ayant jamais entendu parler du handicap. En revanche, cette tendance n'est pas la même lorsque l'affirmation concerne le fait d' "aller vers cet élève". Il semblerait que les élèves n'ayant jamais entendu parler du handicap dans le cadre scolaire aillent plus facilement vers leur pair en situation de handicap que les élèves ayant déjà entendu parler du handicap à l'école.

2. Le ressenti des élèves lors de l'arrivée d'un élève en situation de handicap

Nous nous intéressons ici au vécu et au ressenti des enseignants en lien avec ceux de leurs élèves lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap. La plupart des élèves ayant répondu à la question 11 donnent des réponses très tranchées (essentiellement 1 ou 10). C'est pourquoi on s'intéressera essentiellement à ces réponses-là.

Sur nos 101 élèves participants ayant répondu à la question 11 – Item 1, 50 expriment ne pas être gênés du tout (réponse « 1 » sur l'échelle) quant à l'arrivée d'un élève en situation de handicap. Ensuite, 15 de ces 101 élèves ont donné une réponse opposée (réponse « 10 » sur l'échelle) indiquant qu'ils seraient extrêmement gênés lors de l'arrivée d'un élève en situation de handicap.

Concernant l'éventuelle tristesse qu'ils peuvent ressentir (question 11 – Item 3), 40 élèves sur 100 expriment ne pas être du tout triste (réponse « 1 » sur l'échelle) contre 25 de nos participants qui précisent se sentir extrêmement triste (réponse « 10 ») quant à l'arrivée d'un élève en situation de handicap. Enfin, si l'on s'intéresse au sentiment de peur (question 11 – Item 4), on constate que 67 de nos 98 élèves ayant répondu n'évoque absolument pas de peur lors de l'arrivée d'un élève en situation de handicap dans leur classe (réponse « 1 » sur l'échelle) contre 9 qui donnent une réponse opposée (réponse « 10 » sur l'échelle).

3. L'inclusion vue par les enseignants en lien avec l'inclusion par les pairs

Nous observons ici les représentations des enseignants concernant l'inclusion des élèves en situation de handicap en lien avec l'inclusion et l'accueil proposé par les élèves à développement typiques lors de l'arrivée d'un élève en situation de handicap.

Concernant l'item 2 de la question 11 du questionnaire élève (« Si besoin, je l'aide »), nous remarquons que plus de la moitié des élèves donnent une réponse extrêmement positive (réponse « 9 » ou « 10 » sur l'échelle), soit 66 participants sur 101. L'autre réponse la plus fréquemment donnée est « 1 », c'est-à-dire 10 de nos participants.

	PE : « Afin d'aider un élève ayant des BEP, il faut qu'il soit prioritairement pris en charge dans une classe spécialisée adaptée à ses besoins. »	
	2	3
Elève : « Si besoin, je l'aide » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	44,88 %	65,71 %
	PE : « Je prends l'initiative d'adapter quand cela est nécessaire les objectifs du programme pour les élèves ayant des BEP. »	
	3	4
Elève : « Si besoin, je l'aide » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	84,21 %	55,56 %

Si l'on s'intéresse aux tableaux statistiques obtenus, on observe que 44,88 % d'élèves dont l'enseignant n'est « plutôt pas d'accord » avec le fait qu'un élève en situation de handicap doit prioritairement être pris en charge dans une classe spécialisée adaptée à ses besoins donnent une réponse extrêmement positive (réponses « 9 » ou « 10 ») pour leur venir en aide. En revanche, lorsque les enseignants précisent être « plutôt d'accord » avec cette affirmation-là, les élèves sont 65,71 % à exprimer venir en aide à l'élève en situation de handicap à hauteur de « 9 » ou « 10 » sur l'échelle. De plus, lorsque les enseignants expriment être « plutôt d'accord » avec le fait de prendre des initiatives et d'adapter les objectifs des programmes pour les élèves en situation de handicap, 84,21 % de leurs élèves donnent une réponse extrêmement favorable (réponses « 9 » ou « 10 ») afin de venir en aide à ces élèves. Par ailleurs, si les enseignants affirment être « tout à

fait d'accord » avec cette prise d'initiative, ce sont 55,56 % d'élèves qui apportent une réponse extrêmement favorable.

On voit donc que plus les enseignants sont favorables à l'enseignement des élèves en situation de handicap prioritairement en classe spécialisée, plus les élèves semblent proposer leur aide à ces élèves. Dans une autre mesure, les élèves ayant des enseignants « tout à fait d'accord » avec les adaptations des objectifs des programmes sont moins nombreux à apporter une réponse extrêmement positive que les élèves des enseignants ayant répondu « plutôt d'accord ».

Concernant l'item 6 de la question 11 du questionnaire élève (« Je fais de l'humour avec lui »), nous remarquons que quasiment la moitié des élèves donnent une réponse extrêmement positive (réponse « 9 » ou « 10 » sur l'échelle), soit 49 participants sur 101. L'autre réponse la plus fréquemment donnée est « 1 », c'est-à-dire 19 de nos participants.

	PE : « Un élève ayant des BEP doit être placé le plus possible dans une classe ordinaire. »	
Elève : « Je fais de l'humour avec lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	3	4
	57 %	31,56 %
	PE : « Afin d'aider un élève ayant des BEP, il faut qu'il soit prioritairement pris en charge dans une classe spécialisée adaptée à ses besoins. »	
Elève : « Je fais de l'humour avec lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	2	3
	22,4 %	54,76 %

Par rapport aux tableaux statistiques obtenus, on constate que 57 % des élèves dont les enseignants sont « plutôt d'accord » avec le fait qu'un élève en situation de handicap doive être placé le plus possible dans une classe ordinaire donnent une réponse extrêmement positive (réponses « 9 » ou « 10 ») au fait de faire de l'humour avec cet élève en situation de handicap. D'autre part, les élèves participants sont 31,56 % lorsque leur enseignant affirme être « tout à fait d'accord » avec ce point de vue là. En revanche, lorsque la question est posée différemment et que l'on demande aux enseignants si l'élève doit être prioritairement pris en charge dans une classe spécialisée, on observe que 22,4 %

des élèves dont l'enseignant expriment être « plutôt pas d'accord » concernant cette idée-là, disent pouvoir faire de l'humour avec l'élève en situation de handicap. Ils sont 54,76 % de participants lorsque leur enseignant affirme être « plutôt d'accord » avec l'idée de prise en charge prioritairement en classe spécialisée.

Ces deux observations là semblent contraires alors que l'idée sous-jacente est similaire. On ne peut donc pas affirmer de relations particulières entre ces deux éléments là.

On peut également s'intéresser à l'item 8 de la question 11 du questionnaire élève (« J'essaie d'être son ami »), nous remarquons que plus de la moitié des élèves donnent une réponse extrêmement positive (réponse « 9 » ou « 10 » sur l'échelle), soit 65 participants sur 102, alors que seulement 9 participants donnent une réponse extrêmement négative (réponse « 1 »).

	PE : « Un élève ayant des besoins éducatifs particuliers doit être pris en charge le plus possible dans l'école ordinaire.. »		
	2	3	4
Elève : « J'essaie d'être son ami » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	72,86 %	65,17 %	61,2 %

Si l'on se réfère aux tableaux statistiques obtenus, on constate que les élèves des enseignants ayant répondu « plutôt pas d'accord » à la prise en charge essentiellement en école ordinaire, sont 72,86 % à donner une réponse extrêmement positive au fait de vouloir devenir l'ami de l'élève en situation de handicap arrivant dans leur classe. Ils sont 65,17 % lorsque leur enseignant donne une réponse « plutôt d'accord » et enfin 61,2 % lorsque leur enseignant précise être « tout à fait d'accord ».

Ainsi, plus les enseignants estiment que l'élève en situation de handicap doit être pris en charge en école ordinaire, moins les élèves expriment le souhait de devenir l'ami de cet élève.

Si l'on prend en compte l'item 9 de la question 11 du questionnaire élève (« Je fais attention à lui »), on observe que les 3/4 des élèves ont donné une réponse extrêmement

positive (réponses « 9 » ou « 10 »), soit 75 élèves sur 102 alors que seulement 14 élèves participants ont donné une réponse inférieure ou égale à 5.

	PE : « L'école doit avant tout s'occuper des élèves sans BEP avant de prendre en charge un élève à BEP. »		
	1	2	3
Elève : « Je fais attention à lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	69,28 %	74,8 %	91,26 %

On observe que les élèves des enseignants ayant répondu « pas du tout d'accord » sont 69,28 % à exprimer faire très attention à l'élève en situation de handicap, alors qu'ils sont 74,8 % lorsque leur enseignant affirme être « plutôt pas d'accord » et enfin 91,26 % lorsque leur enseignant est « plutôt d'accord » avec le fait que l'école doit avant tout s'occuper des élèves sans BEP avant de prendre en charge des élèves à BEP.

Ainsi, plus les enseignants estiment que l'école doit avant tout prendre en charge les élèves sans BEP, plus leurs élèves affirment faire attention à l'élève en situation de handicap accueilli.

4. Le climat de classe et les relations entre pairs évoqués par les enseignants en lien avec les relations entre pairs évoquées par les élèves

Nous observons ici le lien qu'il peut y avoir entre le climat de classe rapporté par les enseignants et les relations entre pairs selon les élèves ordinaires lors de l'arrivée d'un élève en situation de handicap.

Si l'on s'intéresse à l'item 2 de la question 11 du questionnaire élève (« Si besoin, je l'aide »), nous avons vu que plus de la moitié des élèves donnent une réponse extrêmement positive (réponse « 9 » ou « 10 » sur l'échelle), soit 66 participants sur 101. L'autre réponse la plus fréquemment donnée est « 1 », c'est-à-dire 10 de nos participants.

	PE : « Lors de l'accueil d'élèves en situation de handicap les travaux entre pairs sont plus importants »			
	1	2	3	4
Elève : « Si besoin, je l'aide » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	44,89 %	66,73 %	64,93 %	62,15 %

On observe que les élèves ayant un enseignant qui n'est « pas du tout d'accord » avec l'augmentation des travaux entre pairs lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap sont 44,89 % à proposer leur aide à cet élève. Toutefois, les résultats sont plus ou moins semblables chez les élèves ayant un enseignant n'étant « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation proposée. On ne peut donc pas affirmer quoi que ce soit quant à l'importance des travaux entre pairs mis en place dans une classe accueillant un élève en situation de handicap en lien avec l'aide d'un élève ordinaire proposé à un pair en situation de handicap.

Concernant l'item 5 de la question 11 du questionnaire élève (« Je fais de l'humour sur lui »), 82 élèves sur les 101 ayant répondu à cette question donnent une réponse extrêmement négative (réponse « 1 »). Ensuite, 6 élèves se sont situés à la réponse « 2 » sur l'échelle et 5 ont mentionné une réponse tout à fait positive (réponse « 10 »).

	PE : « L'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe. »	
	3	4
Elève : « Je fais de l'humour sur lui » (Réponse « 1 »)	77,88 %	100 %

On observe que chez les élèves ayant un enseignant ayant répondu être « plutôt d'accord » concernant la modification du climat de classe avec l'arrivée d'un élève en situation de handicap sont 77,8 % à affirmer ne pas faire du tout d'humour sur lui. Lorsque l'enseignant est « tout à fait d'accord » avec cette modification du climat de classe, les réponses des élèves sont unanimes et tous précisent ne pas faire du tout d'humour sur lui. Ainsi, il semblerait que plus les enseignants estiment que l'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe, moins les élèves s'autorisent à faire de l'humour sur lui.

Puis, à propos de l'item 6 de la question 11 du questionnaire élève (« Je fais de l'humour avec lui »), quasiment la moitié des élèves donnent une réponse extrêmement positive (réponse « 9 » ou « 10 » sur l'échelle), soit 49 participants sur 101. L'autre réponse la plus fréquemment donnée est « 1 », c'est-à-dire 19 de nos participants.

	PE : « Intégrer des élèves ayant des BEP dans une classe ordinaire altère les apprentissages des autres élèves. »		
	1	2	3
Elève : « Je fais de l'humour avec lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	38,22 %	51,49 %	69,92 %

On peut ainsi constater que plus les enseignants sont d'accord avec le fait que l'inclusion des élèves à BEP, ici en situation de handicap dans une classe ordinaire altère les apprentissages des autres élèves, plus les élèves ont tendance à faire de l'humour avec cet élève là.

Si l'on s'intéresse à l'item 7 de la question 11 (« Je vais vers lui »), 46 élèves sur les 100 ayant répondu ont donné une réponse extrêmement positive (réponses « 9 » ou « 10 ») alors que 20 ont donné une réponse extrêmement négative (réponses « 1 » ou « 2 »).

	PE : « L'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire aide à la prévention des violences et du harcèlement. »		
	1	2	3
Elève : « Je vais vers lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	24,17 %	41,21 %	46,98 %

Il semblerait que plus les enseignants sont d'accord avec le fait que l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire aide à la prévention des violences et du harcèlement, plus les élèves soient nombreux à vouloir aller vers l'élève en situation de handicap lors de son arrivée.

Si l'on prend en compte l'item 10 de la question 11 du questionnaire élève (« Je joue avec lui »), on observe que plus de la moitié des élèves ont donné une réponse extrêmement positive (réponses « 9 » ou « 10 »), soit 64 élèves sur 101 alors que seulement 12 élèves participants ont donné une réponse extrêmement négative (réponses « 1 » ou « 2 »).

	PE : « L'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe. »		
Elève : « Je vais vers lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	1	2	3
	41,59 %	50,5 %	73,45 %
	PE : « L'accueil d'un élève à BEP perturbe la routine habituelle de la classe. »		
Elève : « Je vais vers lui » (Réponse « 9 » ou « 10 »)	3		4
	66,92 %		50,5 %

On remarque ainsi que plus un enseignant estime que l'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe, plus ses élèves répondent aller vers ce nouvel élève lors de son arrivée. D'autre part, plus les enseignants estiment que l'accueil d'un élève en situation de handicap perturbe la routine habituelle de la classe, moins leurs élèves sont nombreux à répondre aller vers cet élève.

Discussion

Le but de cette présente étude est de savoir quel est le lien entre les représentations des enseignants et de leurs élèves concernant les élèves en situation de handicap et leur scolarisation. Par ailleurs, cette étude a pour visée d'analyser les représentations et les constats des enseignants concernant les conditions d'accueil d'un élève en situation de handicap au cours de sa scolarisation en primaire.

Dans un premier temps, nos données quantitatives nous permettent de faire un état des lieux des représentations des enseignants concernant l'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Pour observer ceci, des analyses descriptives ont été utilisées pour identifier les relations entre le vécu professionnel des enseignants et leurs représentations de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Au vu de nos résultats, il semblerait que plus le niveau de scolarité évolue, plus le nombre d'élèves en situation de handicap accueilli augmente. Cela peut s'expliquer par le fait que le handicap soit repéré ou pris en compte tardivement. En effet, il est souvent difficile

pour les parents d'accepter le handicap de leur enfant, retardant ainsi la prise en charge et les démarches associées. De plus, on estime que lorsqu'ils sont encore petits, certains établissements restent plus adaptés aux élèves que l'école (Colomb et al., 2015). Cette évolution peut également s'expliquer par les délais très importants de prise en charge des dossiers MDPH. Autrement, en grandissant, les enfants en situation de handicap apprennent à vivre en société et sont considérés comme davantage aptes à entrer dans le cadre scolaire ordinaire (Ebersold et al., 2016).

Un autre élément d'autant plus marquant selon nos résultats concerne la formation des enseignants vis-à-vis de l'accueil des élèves en situation de handicap. A l'heure actuelle, quasiment tous les enseignants accueillent des élèves en situation de handicap dans leur classe sans forcément avoir suivi de formation les concernant. En effet, comme le précisait Rocha da Silva & Eric (2016), les enseignants considèrent insuffisantes voire absentes les formations leur permettant d'accueillir les élèves en situation de handicap dans leur classe. Du fait de ces modestes formations, les professeurs des écoles se sentent peu compétents pour accueillir les élèves en situation de handicap. De plus, il semblerait que ce sentiment de compétence ait un impact sur l'ouverture et la prise en charge des élèves à BEP (Rocha da Silva & Eric, 2016). D'après Ebersold et al. (2016), la formation des enseignants représente même un obstacle au parcours des élèves. Il faudrait effectivement favoriser la formation initiale et continue puisque selon nos résultats, certains enseignants suivent de leur plein gré des formations sur les élèves en situation de handicap durant leur carrière. Cela reflète leur souhait de proposer un accueil et un accompagnement au plus près de l'élève en situation de handicap. Malgré une insuffisance de formation rapportée par les enseignants, certains s'estiment tout de même capables d'accueillir ces élèves. Il serait intéressant d'approfondir cette idée en demandant à ces enseignants s'ils ont déjà travaillé dans le milieu du handicap et ont éventuellement effectué une reconversion professionnelle.

Bien que la formation soit considérée comme insuffisante, il semblerait que celle-ci ait évolué. En effet, il y a environ 30 ans, le handicap n'était absolument pas abordé lors de la formation initiale. Les enseignants ayant plus de 10 ans d'ancienneté sont peu nombreux à avoir été formés au handicap et à l'accueil d'élèves en situation de handicap. En revanche, pour les enseignants ayant entre 5 et 10 ans d'expérience, ils sont quasiment

la moitié à avoir eu une formation sur le handicap lors de leur formation initiale. Ces chiffres diminuent pour les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience. Il semblerait que la formation des enseignants ait été modifiée.

On s'intéresse également au vécu des enseignants et à l'impact sur les pratiques enseignantes. Nos résultats sont moins tranchés concernant le fait que l'arrivée d'un élève en situation de handicap modifie les pratiques enseignantes que l'avait montré Resplandy (2020). Toutefois, la plupart des enseignants restent plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec ce point là. Concernant le vécu des enseignants et leur façon d'appréhender l'accueil des élèves en situation de handicap, on constate comme l'avait mis en évidence Rocha da Silva & Eric (2016) qu'un grand nombre d'enseignants se sentent capables d'accueillir un élève en situation de handicap dans leur classe. Ce sentiment de compétences favoriserait les représentations des enseignants à l'inclusion de ces élèves.

Comme l'avait étudié Resplandy (2020), nous remarquons également que la plupart du temps, la différenciation pédagogique est d'autant plus importante dans une classe accueillant un élève en situation de handicap. Bien que cet accueil modifie les pratiques enseignantes, rien ne peut être affirmé concernant la mise en place de travaux de groupes, de coopération et les effets bénéfiques sur le climat de classe, la prévention et la sensibilisation à la différence.

Dans un second temps, il nous a semblé intéressant d'analyser les représentations des élèves concernant l'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Pour observer ceci, nous avons analysé leurs réponses concernant leurs connaissances préalables du handicap.

Au vu de nos résultats, il semblerait que la plupart des élèves ayant déjà entendu parler du handicap en ont entendu parler dans le cadre familial. Certains en ont tout de même entendu parler dans le cadre scolaire. Toutefois, on ne peut pas savoir si ces derniers élèves en ont entendu parler à l'occasion de ma venue ou pas. On peut tout de même affirmer que les élèves entendent plus rarement parler du handicap dans le cadre scolaire que familial. Le handicap est donc dans l'ensemble peu abordé à l'école. Ensuite, si l'on s'intéresse aux élèves qui ont déjà rencontré une personne en situation de handicap, on

observe qu'ils sont un maximum à en avoir rencontré dans des lieux publics. Cela nous amène à nous questionner sur le sens du mot "rencontré". En effet, lorsqu'ils précisent avoir rencontré une personne en situation de handicap dans un lieu public ou dans le cadre familial, les élèves n'ont probablement pas eu la même relation avec ces personnes-là. Lorsqu'ils expriment les avoir rencontré dans un lieu public, il s'agit probablement d'un simple aperçu alors que dans l'autre cas, il est possible que l'élève ait discuté avec la personne en situation de handicap.

Peu de nos participants ayant déjà entendu parler du handicap ont répondu à la question leur demandant d'expliquer ce qu'est le handicap. On remarque tout de même qu'il s'agisse des élèves ayant déjà entendu parler du handicap ou non, la réponse la plus fréquemment donnée se rapporte aux fauteuils roulants, béquilles, etc. Chez les élèves n'ayant jamais entendu parler du handicap, certains expliquent également le handicap en lien avec les personnes âgées. Pour les personnes ayant déjà entendu parler du handicap, celles-ci l'expliquent aussi par un handicap sensoriel ou quelque chose de cassé. On retrouve également cette idée lorsque les élèves doivent donner différentes formes de handicap. En effet, les réponses données sont essentiellement liées aux handicaps moteurs, visuels ou sensoriels de manière générale. Cela coïncide avec les résultats de Mouillard (2014) et Sellier (2019) selon lesquels le premier réflexe pour les élèves ordinaires lorsqu'ils pensent au handicap abordent le handicap moteur essentiellement visible. Toutefois, au-delà du handicap moteur, le handicap sensoriel est particulièrement évoqué par nos participants. C'est donc bien les handicaps visibles qui sont les plus souvent connus par les élèves. De plus, comme l'avait montré Gerardot (2017), certains élèves ne dissocient pas et confondent "maladie" et "handicap".

Ensuite, on s'intéresse aux ressentis des élèves lors de l'arrivée d'un élève en situation de handicap. La moitié exprime ne pas être gênée quant à l'arrivée de ces élèves, un peu moins de la moitié précise ne pas être triste et plus des 3/4 rapportent ne pas du tout ressentir de peur. Cela ne correspond pas forcément aux résultats de Curchod-Ruedi et al. (2013). En effet, nos participants ne rapportent pas forcément éprouver de sentiments négatifs à l'égard des élèves en situation de handicap.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons plus spécifiquement aux liens entre les représentations des enseignants et les représentations des élèves afin de répondre à nos hypothèses.

Premièrement, nous souhaitons tester l'affirmation selon laquelle "les élèves ayant déjà entendu parler du handicap dans le cadre scolaire soient plus ouverts à l'accueil d'un nouvel élève en situation de handicap". Pour observer ceci, nous avons comparé les moyennes des réponses des élèves ayant ou non entendu parler du handicap à l'école. Selon les affirmations, les résultats obtenus ne vont pas forcément dans le même sens. Lorsque l'on s'intéresse à l'accueil que les élèves ordinaires peuvent offrir à un nouvel élève en situation de handicap, il semblerait que les élèves ayant entendu parler du handicap dans le cadre scolaire soient plus attentifs à cet élève que les élèves n'ayant pas entendu parler du handicap dans le cadre scolaire, mais qu'ils n'aillent pas forcément plus facilement vers ce nouvel élève. Ces pistes ne sont donc significatives et n'ont pas permis de mettre réellement en évidence quelconque effet. Même si l'effet remarqué semble minime, il serait certainement intéressant de poursuivre un travail en abordant véritablement la notion du handicap avec ces élèves comme l'avaient mis en évidence Detraux et Biot (cité par Mouillard, 2014).

Ensuite, la seconde hypothèse était "Les élèves des enseignants plus favorables à l'inclusion accueillent plus favorablement l'élève en situation de handicap". Dans l'ensemble, nos résultats montrent que plus les élèves souhaitent accueillir cet élève, l'aider, devenir son ami, plus leur enseignant estime que cet élève en situation de handicap soit scolarisé prioritairement en classe spécialisée et que l'école doit avant tout s'occuper des élèves sans BEP avant de s'occuper des élèves à BEP. Même s'il nous est difficile d'affirmer ou d'infirmier notre hypothèse, nous constatons tout de même que ce n'est pas parce que les enseignants sont davantage favorables à l'inclusion d'un élève en situation de handicap que leurs élèves accueilleront et incluront plus facilement cet élève. Au contraire, il semblerait pour cette deuxième hypothèse que plus les enseignants considèrent qu'il vaut mieux privilégier l'enseignement en classe spécialisée pour les élèves en situation de handicap, plus les élèves ordinaires ont tendance à aller vers ce nouvel élève. Chanrion (2006) avait affirmé que les réactions d'une personne sont

influencées par les représentations construites à partir de son environnement. Il se peut que cela provienne entre autres des représentations extérieures à l'école, notamment le cadre familial. En effet, Rousseau (2010) avait mis en évidence que les représentations des parents pouvaient influencer celles de leurs enfants. Toutefois, Rousseau parlait essentiellement de représentations négatives et de préjugés. On peut donc se questionner sur la véracité de nos réponses aux questionnaires élèves. Nous pouvons tout de même penser à nous appuyer sur les pensées de ces élèves si celles-ci s'avèrent vraies car comme l'a souligné Zaffran (2007), en tant que citoyens en devenir, ces élèves vont participer au combat contre les discriminations et le rejet de la différence.

Enfin, nous rappelons que notre troisième hypothèse était : “ Les relations et le climat de la classe soient plus favorables à l'inclusion d'un élève en situation de handicap si l'enseignant y est lui-même plus favorable”. Il semblerait que plus les enseignants estiment que l'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe, plus ses camarades s'autorisent à faire de l'humour sur lui. Ce constat peut amener à remettre en question les réponses des élèves et le sens de l'affirmation. Il est possible que certains élèves l'aient compris dans le sens de “se moquer” mais que pour d'autres, il s'agisse d'une blague ou plaisanterie qu'il s'autorise comme avec tout autre camarade. Nos résultats montrent également que plus les enseignants estiment que l'accueil d'un élève en situation de handicap altère les apprentissages de ses camarades, plus ces derniers sont nombreux à faire de l'humour avec lui. Ce constat est contradictoire avec le fait que plus les enseignants considèrent que l'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe, plus les élèves sont nombreux à aller vers cet élève en situation de handicap. Bien que Ramel et Lonchamp aient montré en 2009 que l'inclusion de certains élèves puissent avoir un impact négatif sur le climat de classe, de par l'ambivalence de nos résultats, nous ne pouvons pas confirmer ce constat-là. Au-delà de ça, selon nos résultats, comme l'avait montré Resplandy (2020), nous constatons que pour les enseignants, l'accueil d'un élève en situation de handicap aide à la prévention des violences et du harcèlement. En effet, plus les enseignants approuvent cette idée, plus les élèves ordinaires sont nombreux à aller vers ce nouvel élève en situation de handicap. Sellier (2019), Odom et al. (2004), Lurin & Osiek (2006) ont mis en évidence le fait que certains élèves perçoivent l'inclusion d'un élève en situation de

handicap comme un inconvénient de peur que cet élève accapare le professeur ou ralentisse le rythme d'apprentissage. C'est pour cela que l'on pourrait préciser certains éléments du questionnaire afin de rapprocher au mieux l'idée du climat scolaire et des apprentissages.

D'autre part, à notre connaissance, seuls Johnson (1998) et Sherman et al. (2008) avaient mis en relation les attitudes des enseignants concernant un élève en situation de handicap avec les attitudes des élèves ordinaires face à l'accueil de cet élève. Sherman et al. (2008) avaient montré que l'acceptation sociale de l'élève en situation de handicap par ses pairs est notamment influencée par l'attitude des enseignants. Plus encore, Johnson (1998) avait mis en évidence que l'attitude négative de l'enseignant pouvait influencer l'attitude des élèves envers l'élève en inclusion. Nos résultats ne nous permettent pas de confirmer les recherches évoquées précédemment. Toutefois, ces chercheurs parlaient de l'attitude des enseignants et des élèves, c'est-à-dire la manière de se comporter alors que dans notre cas, nous nous intéressons aux représentations de ceux-ci. Nous pouvons éventuellement penser que les attitudes des enseignants influencent davantage celles de leurs élèves que leurs représentations. Cela peut éventuellement s'expliquer par le fait que les comportements et attitudes sont plus visibles mais aussi par le fait que les enseignants se doivent d'accueillir et de s'adapter à la diversité des élèves et à leurs besoins comme le souligne le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013). En effet, les enseignants se doivent de transmettre ces valeurs là concernant l'acceptation de la différence et de les faire partager au sein de la classe.

Toutefois, il serait intéressant à l'avenir de reprendre cette étude en tenant compte de certaines limites ou éléments supplémentaires qui ont pu biaiser ou impacter nos résultats. Dans un premier temps, il semblerait que le questionnaire enseignant soit parfois difficile à compléter. En effet, selon les différents types de handicap rencontrés, les enseignants sont plus ou moins d'accord avec les affirmations proposées. Il serait intéressant de s'entretenir avec les enseignants sous forme d'entretien semi-directif afin d'obtenir des réponses plus précises. Une autre possibilité serait d'adapter le questionnaire en faisant des rubriques selon les différents types de handicap pour justement observer si les représentations changent selon le handicap considéré.

Dans un second temps, il faudrait utiliser un questionnaire élève avec des questions plus adaptées à l'âge et au niveau des élèves. En effet, les questions ouvertes sont compliquées à compléter pour des élèves de primaire, du moins jusqu'au cycle 3. La situation proposée avec l'échelle de Likert est également un outil complexe pour des élèves. Il est en effet très délicat pour eux de se situer, de trouver des repères sur une échelle aussi vaste. Il serait préférable de leur proposer une échelle plus petite. Un autre point est à prendre en considération par rapport à ce questionnaire car nous pouvons nous questionner a posteriori quant à la compréhension des affirmations de la part des élèves. Nous avons en effet remarqué que certains élèves se situent en bas de l'échelle de Likert (réponse "1") pour l'affirmation "Je vais vers lui" mais tout en haut de l'échelle (réponse "10") concernant l'affirmation "Je joue avec lui". Ces réponses aussi radicales nous semblent étranges étant donné que l'idée sous-jacente de chacune de ces affirmations est quasiment similaire. Nous pouvons également nous demander s'ils différencient "faire de l'humour sur lui" et "avec lui" mais aussi comment comprennent-ils l'affirmation "Je suis gênée". Pour cela, nous aurions pu faire en amont un travail sur le lexique avec les élèves sans forcément s'appuyer sur le questionnaire pour s'assurer que chacun comprenne bien chaque affirmation. Cela serait plus pertinent et permettrait d'avoir des réponses davantage représentatives et significatives des pensées et représentations des élèves. De plus, nous avons ici étudié l'impact des représentations d'un enseignant concernant l'accueil et la scolarisation d'un élève en situation de handicap sur les représentations de ses élèves concernant cette inclusion. Or, certains élèves ont déjà une certaine expérience de l'école et ont pu être influencés dans leurs représentations sur l'ensemble de leur cursus scolaire. C'est pourquoi, il serait intéressant à l'avenir d'étudier l'influence des représentations à travers une étude longitudinale en suivant les élèves afin de voir l'évolution de leurs représentations selon les représentations de leurs différents enseignants au cours de leur scolarité.

Enfin, le travail de recherche mené durant ces deux années de master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation a une visée formative et professionnalisante. Les recherches et lectures que j'ai pu faire m'ont permis d'en savoir davantage sur l'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Nous remarquons que ces dernières décennies, l'accueil de ces élèves dans les écoles et classes

ordinaires a considérablement augmenté. Malgré le nombre de plus en plus important d'élèves en situation de handicap dans les classes, les enseignants ne sont pas toujours formés à les accueillir. Ce constat m'a montré à quel point il était important de se former en permanence durant sa carrière afin de répondre le mieux possible aux besoins des élèves et d'adapter sa pratique professionnelle. En effet, les 18 heures de formation annuelles sont à réfléchir notamment selon les besoins et difficultés que l'on peut remarquer dans sa classe.

Autre élément que l'on ne peut négliger concerne la coopération. Au quotidien et plus encore lorsque l'on rencontre des difficultés au sein de sa classe, avec un ou des élèves, il ne faut pas œuvrer seul. Que ce soit les collègues, le directeur, les parents, l'enseignant référent, les membres du RASED, de la MDPH, etc. nous ne devons pas fonctionner seul mais coopérer autant que possible pour remédier aux difficultés et répondre aux besoins de l'élève concerné. Dans une autre mesure, j'ai pu remarquer à quel point il fallait s'adapter spécifiquement à chaque élève, d'autant plus en situation de handicap. Selon l'âge de l'élève, son niveau, son handicap, le degré de handicap, ses possibilités, l'accueil ne peut être le même. Certains auront davantage besoin d'être scolarisés en classe spécialisée, d'autres ne pourront se concentrer le temps d'une séance, etc. Les échanges menés avec les différents enseignants ont même révélé que certes l'inclusion scolaire est primordiale quant à l'inclusion sociale mais l'école telle qu'elle est actuellement ne convient probablement pas à tous les élèves. D'après les dires de certains enseignants, l'inclusion d'un élève en situation de handicap peut davantage être considérée comme "l'horreur", "la hantise" pour ces enfants. C'est pour cela qu'il me semblerait intéressant de poursuivre un travail de recherche en étudiant cette fois-ci non pas les représentations des élèves ordinaires mais des élèves en situation de handicap car après tout, ce sont tout de même les premiers concernés.

Grâce à cette étude, j'ai également pu constater que le handicap était peu abordé à l'école. En effet, les élèves sont rarement au courant du handicap de leur camarade. Il semblerait que cette notion soit abordée uniquement lorsque cela est réellement nécessaire (un membre proche d'un élève qui souffre d'un handicap, la question du jour afin d'introduire mon questionnaire). Or, il me paraît intéressant d'évoquer de façon générale la différence lors d'une séance d'EMC ou autour d'un album (Exemple : *Trop ceci, cela* de Caroline Palayer) et d'en profiter pour mettre réellement des mots sur le handicap. Etant donné que

les élèves en situation de handicap sont de plus en plus nombreux dans les classes, les élèves ordinaires seront forcément en contact avec ces élèves en situation de handicap. C'est pourquoi, il faut tout mettre en œuvre pour que cette rencontre ne suscite pas de peur ou d'appréhension de la part de l'élève ordinaire ou de sentiment de rejet chez l'élève en situation de handicap.

Pour ma part, cette étude m'a permis de voir qu'il y avait encore un long chemin à parcourir pour répondre au mieux aux besoins des élèves en situation de handicap et m'a confortée dans mon projet d'avenir, celui de devenir enseignante spécialisée.

Conclusion

Pour conclure, la société met tout en œuvre pour accueillir et inclure au maximum les élèves en situation de handicap en commençant par la sphère scolaire puisque depuis la loi de 2005 tout élève doit être inscrit dans son école de secteur. D'autre part, les enseignants voient arriver ces élèves dans leur classe sans forcément avoir de connaissances sur l'élève, le handicap et la démarche à suivre auprès de cet élève. Alors, dans quelles mesures les représentations des enseignants concernant l'accueil et la scolarisation d'un élève en situation de handicap influencent les représentations de leurs élèves à développement typique ?

Les recherches amorcées pour répondre à cette question de recherche ne semblent pas significatives. Je ne peux donc en conclure l'impact des représentations des enseignants concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap sur les représentations de leurs élèves. Néanmoins, de précédentes recherches avaient déjà été faites concernant l'effet des attitudes des enseignants sur les attitudes de leurs élèves. Johnson (1998) avait mis en évidence que les attitudes négatives des enseignants pouvaient influencer l'attitude des élèves envers l'élève en inclusion. Sherman et al. (2008) avait affirmé de manière plus générale que l'acceptation sociale de l'élève en situation de handicap par ses camarades était notamment influencée par l'attitude des enseignants. Au vu de ce constat, il serait intéressant à l'avenir de poursuivre ce travail de recherche en mettant en parallèle les attitudes des enseignants avec les représentations des élèves et à l'inverse les représentations des enseignants avec les attitudes des élèves.

Enfin, dans notre cas, nous n'avons pas réellement établi de distinction selon les âges des élèves. Pourtant, on pourrait se demander à l'avenir si les représentations des élèves ordinaires changent et évoluent en fonction de l'âge à partir duquel les enfants à développement typique sont scolarisés avec des élèves en situation de handicap.

Bibliographie

- Antonak, R. F. (1980). A hierarchy of attitudes toward exceptionality. *The Journal of Special Education, 14*(2), 231-241.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie, 87*-96.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education, 16*(3), 277-293.
- Barry, V. (2013). Analyse comparative des représentations sociales d'enseignants libanais et français au sujet des besoins d'apprentissage d'élèves en situation de handicap et des besoins en formation associés, dans une dynamique mondiale d'école inclusive. *Spirale-Revue de recherches en éducation, 51*(1), 155-166.
- Belmont, B., & Vérillon, A. (2003). Diversité et handicap à l'école. *Quelles pratiques éducatives pour tous*.
- Belmont, B., & Vérillon, A. (2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs. In *Education et handicap* (pp. 57-66). ERES.
- Benoit, H. (2003). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire?.
- Birmelé, B. (2018). Les chemins de l'inclusion. Défi social et projet personnel. Compte rendu du colloque de la Fondation John-Bost. *Éthique & Santé, 15*(4), 211-215.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter, 7*(2), 127-134.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(9), 2874-2889.
- Caldin, R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *Alter, 8*(2), 105-117.
- Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap: «Que sais-je?» n° 4065*. Que sais-je.

- Chanrion, A. (2006). La notion de handicap et les représentations que l'on en a.... *Formation AVS pour La Courte Échelle*.
- Circulaire n°2019-088 du 5 juin 2019 : Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-11405>
- Clenet, J. (1998). *REPRESENTATIONS, FORMATIONS ET ALTERNANCE. Etre formé et/ou se former?*. Editions L'Harmattan.
- Colomb, F., Mattera, M. A., & Moreau, N. (2015). Début de scolarisation: l'accompagnement des familles par les assistants sociaux des CAMSP. *Contraste*, (2), 147-156.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The journal of special education*, 34(4), 203-213.
- Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard, P. (2017). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie française*, 62(4), 387-401.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147.
- De La Santé, O. M. (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Source: <http://www.who.int/classifications/icf/wha-fr.pdf>*
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *connexions*.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 11-31.
- Ducharme, D. (2009). *Inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Editions Hurtubise.
- Duquesne-Belfais, F. (2008). Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 11-24.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels.

- Feuilladiou, S. (2010). Scolarisation et handicap : changement de paradigme et de pratiques : contre l'évidence du simple. *Communication orale à la 2ème journée d'étude «école et handicap ».*
- Fuster, P., & Jeanne, P. (1996). *Enfants handicapés & intégration scolaire.*
- Fuster, P., & Jeanne, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap.*
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, (4), 91-98.
- Gaulot, C. (2018). *Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège: représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap* (Doctoral dissertation).
- Génolini, J. P., & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. *Staps*, (2), 25-42.
- Gerardot, C. (2017). *Les représentations sociales des élèves du primaire à l'égard du handicap* (Mémoire). Université de Besançon.
- Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 31-60.
- Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Les éd. de minuit.
- Gombert, A., Guedj, D., Mazereau, P., Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap: quel (s) changement (s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants?. *Travail & formation en éducation*, (8).
- Harma, K., & Gombert, A. (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).
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La découverte.
- Hobfoll, S. E. (1988). The ecology of stress. *New York: Hemisphere.*
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: Living with the mad in one French community* (Vol. 5). Univ of California Press.
- Kristeva, J. (2003). *Lettre au président de la république sur les citoyens en situation de handicap: à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*. Fayard.
- Lachaud, Y. (2003). Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire. *Secrétariat d'État aux Personnes handicapées, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche*.
- Lespinet-Najib, V., & Belio, C. (2013). Classification des handicaps: enjeux et controverses. *Hermès, La Revue*, (2), 104-110.
- Loi, N. N 75-534 du 30 juin 1975. *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*.
- Maffre, T., Hazane, F., & Raynaud, J. P. (2005). Troubles psychiques, déficience intellectuelle et scolarisation en milieu ordinaire. *EMC-Psychiatrie*, 2(3), 225-237.
- Martel, H. (2013). L'influence du handicap sur les représentations enseignantes.
- Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier, M. L., Chnane-Davin, F., & Tsao, R. (2011). La formation des étudiants de Master Éducation et Formation à la prise en compte des Besoins éducatifs particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 75-91.
- Mercier, M., & Bazier, G. (2004). Droits des personnes déficientes mentales et changement de paradigmes dans l'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), 125-131.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020). Circulaire de rentrée 2020 (arrêté du 10.07.2020, Bulletin Officiel, n°28) Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm>
- Morvan, J. S., & Paicheler, H. (1990). *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes*. Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Mouillard, A. (2014). *Représentations sociales des élèves dits ordinaires et handicap* (Mémoire). Université de Lille.

- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public [Psychoanalysis, its image and its public]. *Paris: Presses Universitaires de France.*
- Nirje, B. (1994). The normalization principle and its human management implications. Classic articles from 1969, *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), p. 19-23.
- Ouedraogo, W. É. (2016). Des lois et le handicap: quelles représentations sociales? Analyse de discours de professionnels administratifs du handicap.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 77-98.
- Paré, M., & Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., p. 263-286).
- Perrenoud, P. (2001). Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge. *În: Educateur*, (11), 26-31.
- Plaisance, É. (2009). *Former à accueillir les élèves en situation de handicap* (No. 61, pp. 5-9). ENS Editions.
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: vers un renouvellement des problématiques?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 219-230.
- Plaisance, E. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. In C. Gardou (Ed.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, pp. 289–306. Toulouse : Érès.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Conférence des directeurs des HEP et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. E. D. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, 32(1), 19-27.
- Rocha da Silva, S., & Eric, T. (2016). *Représentations et attitudes des enseignant-es face à l'intégration scolaire* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).

- Rousseau, N. (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire: Piste d'action pour apprendre tous ensemble (2e éd.). *Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.*
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., & Saunier, D., & Toullec-Théry, M. (2017). Scolarisation d'élèves en situation de handicap: conceptions et pratiques d'une enseignante «ordinaire» et d'une enseignante spécialisée. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 50 (4), 111-131.
- Scheuermann B. K. & Webber J. A. (2002) *Autism: Teaching does Make a Difference.* Wadsworth, Belmont, CA.
- Serge (1925-...) Moscovici. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* PUF.
- Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse. *Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture.*
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, (1), 19-27.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(3), 152-161.
- Vinay, P. H. (2007). Le Projet personnalisé de scolarisation (PPS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 65-69.
- Ward, J., & Déan, L. L. (1996). Student teachers' attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Wood, P. (1980). Comment mesurer les conséquences de la maladie. *Chronique OMS*, 34, 400-405.
- Yianni-Coudurier, C., Darrou, C., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledesert, B. & Baghdadli, A. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 855-863.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* La Découverte.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire enseignants

Questionnaire enseignants

1. Vous êtes : Un Homme Une femme
2. Où enseignez-vous ?
 Classe ordinaire ULIS IME Autre :
3. Dans quel cycle enseignez-vous ?
 Cycle 1 Cycle 2 Cycle 3
4. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
 Moins de 5 ans
 Entre 5 et 10 ans
 Entre 10 et 20 ans
 Entre 20 et 30 ans
 Entre 30 et 40 ans
 Plus de 40 ans
5. Au cours de votre pratique avez-vous déjà accueilli un élève en situation de handicap dans votre classe ? Oui Non
6. Cette année avez-vous un élève en situation de handicap dans la classe ?
 Oui, avec PPS Oui, sans PPS Non
7. Avez-vous suivi des modules de formation traitant du handicap pendant votre formation initiale d'enseignant ?
 Oui Non
8. Avez-vous suivi des stages ou sessions de formations continues concernant le handicap ? Oui Non
9. Si oui, dans quel cadre et combien ?
 des formations de stage long : _____
 des formations sur magistère : _____
 des formations sur demos : _____
 Autres : _____ :

10. Le soutien des personnes suivantes est-il indispensable pour que vous puissiez prendre en charge dans votre classe un élève ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)?

	Pas toujours indispensable	Parfois indispensable	Toujours indispensable
Le directeur de l'école?			
Les parents de l'élève concerné?			
Un enseignant spécialisé?			
Un psychologue, psychomotricien ou autre spécialiste selon les besoins et difficultés de l'élève?			

11. Comment vous positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes?

1 = pas du tout d'accord et 4 = tout à fait d'accord	1	2	3	4
L'accueil d'un élève en situation de handicap modifie positivement le climat de classe.				
L'accueil d'un élève à BEP perturbe la routine habituelle de la classe.				
Intégrer des élèves ayant des BEP dans une classe ordinaire altère les apprentissages des autres élèves.				
Lors de l'accueil d'élèves en situation de handicap les travaux entre pairs sont plus importants.				
Lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire, la coopération entre les élèves est plus importante que dans une classe ordinaire n'accueillant pas d'élèves en situation de handicap.				
L'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire aide à la prévention des violences et du harcèlement.				

Un élève ayant des besoins éducatifs particuliers doit être pris en charge le plus possible dans l'école ordinaire.				
Mon établissement est très ouvert à l'inclusion d'élèves ayant des BEP.				
L'intervention d'un enseignant de soutien devrait se faire le plus possible en classe.				
L'école publique doit avant tout s'occuper des élèves sans BEP avant de prendre en charge un élève à BEP.				
Les BEP d'un élève ne devraient pas être une entrave pour sa scolarité.				
Un élève ayant des BEP doit être placé le plus possible dans une classe régulière				
Afin d'aider un élève ayant des BEP, il faut qu'il soit prioritairement pris en charge dans une classe spécialisée adaptée à ses besoins.				

Mes formations d'enseignant-e m'ont préparé-e à accueillir les élèves en situation de handicap.				
Je me sens capable d'accueillir des élèves à BEP grâce aux cours suivis lors de mes diverses formations.				
Lors de l'accueil d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire, la différenciation pédagogique est plus importante que dans une classe n'accueillant pas d'élèves en situation de handicap.				
La différenciation pédagogique concerne essentiellement l'élève en situation de handicap.				
La différenciation pédagogique concerne tous les élèves de la classe, en fonction de leurs besoins.				
L'accueil d'élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire modifie les pratiques enseignantes.				
L'élève en situation de handicap est davantage valorisé par l'enseignant.				
L'idée de prendre en charge un élève ayant des BEP m'effraie.				
J'accepte volontiers d'accueillir un élève à BEP.				
Je suis stressé-e à l'idée de prendre en charge un élève ayant des BEP.				
Je me sens capable de porter une attention à la fois aux élèves ayant des BEP et aux autres élèves.				

12. Comment vous positionnez-vous par rapport aux affirmations suivantes ?

1 = peu souvent et 4 = très souvent	1	2	3	4
Je différencie mes pratiques dans ma classe pour tenir compte de la diversité des élèves.				
Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont pris en charge en dehors de ma classe par un enseignant de soutien.				
Le cas échéant, un enseignant de soutien intervient dans ma classe pour accompagner les élèves ayant des BEP.				
Je prends l'initiative d'adapter quand cela est nécessaire les objectifs du programme pour les élèves ayant des BEP.				
Je prends l'initiative de faire appel à un enseignant de soutien si je constate qu'un élève éprouve des difficultés importantes.				
Je suis prêt à faire des aménagements afin d'aider les élèves ayant d'importantes difficultés.				

Merci pour votre collaboration !

Annexe 2 : Questionnaire élèves

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

1. Age: _____

2. Classe: _____

3. Tu es: un garçon une fille

4. As-tu déjà entendu parler du mot « handicap »? Oui Non

4.a. Si oui (tu peux cocher plusieurs propositions):

à la maison

sur internet

à la télé

dans les livres, magazines

à l'école: par qui? _____

à quelle occasion? _____

5. As-tu déjà rencontré une personne en situation de Handicap?

Oui Non

6. Si oui, dans quel contexte (tu peux cocher plusieurs propositions)?

Dans ta famille

Dans tes amis

A l'école

Dans un lieu public (magasin, cinéma, etc.)

Autre: _____

7. Y a-t-il déjà eu un élève en situation de handicap dans ta classe?

Oui Non

8. Y a-t-il une ULIS (classe qui accueille des élèves en situation de handicap) dans ton école?

Oui Non

9. Écris 2 mots ou 2 phrases pour expliquer ce qu'est pour toi un handicap :

- _____
- _____

10. Cite 3 formes différentes de handicaps que tu connais :

- _____
- _____
- _____

11. Un élève en situation de handicap arrive dans ta classe. Que ressens-tu et comment réagis-tu ?

L'échelle va de 1 qui correspond à « pas du tout » à 10 qui correspond à « énormément ».
Entoure la réponse qui correspondrait le mieux.

1. Je suis gêné-e.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

2. Si besoin, je l'aide.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

3. Je me sens triste.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

4. J'ai peur.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

5. Je fais de l'humour sur lui.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

6. Je fais de l'humour avec lui.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

7. Je vais vers lui.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

8. J'essaie d'être son ami.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

9. Je fais attention à lui.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

10. Je joue avec lui.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pas du tout Énormément

Merci pour ta collaboration !

Annexe 3 : Consignes de passation

Consignes de passation pour le questionnaire élève

- Présentation

Dans le cadre de ses études, une étudiante souhaite vous faire passer un questionnaire sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Sachez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le but est de savoir ce que vous savez et ce que vous pensez personnellement. De plus, ces questionnaires sont anonymes, c'est-à-dire que l'étudiante ne connaîtra pas l'identité des personnes ayant répondu à tel ou tel questionnaire.

- Distribution des questionnaires

C3 ou bons lecteurs :

Dans un premier temps, nous allons lire les questions ensemble. Ce sera l'occasion que je vous explique éventuellement les mots que vous ne connaissez pas et ce qui est attendu de vous. Ensuite, je vous laisserai le temps qu'il faut pour répondre aux différentes questions.

C2 ou petits lecteurs :

Nous allons lire les questions ensemble et au fur et à mesure vous répondrez sur votre feuille.

(Ex pour la question 5 : As-tu déjà rencontré une personne en situation de handicap ? Si oui, vous cochez oui, si non, vous cochez non).

- Lecture des questions

- Ramassage des questionnaires

- Remerciements : Merci pour votre aide !