

PRIX THESE IFRATH 2013

# HARMA Kalina

---

CANDIDATURE AU PRIX DE THESE IFRATH 2013

# PLAN

---

- 1) CV détaillé**
- 2) Liste de publications**
- 3) Résumé de thèse**
- 4) Rapport de thèse et rapport de soutenance**
- 5) Avis du directeur de thèse**
- 6) Fichiers des articles acceptés et publiés**

HARMA Kalina  
Montée des chênes  
13 640 La Roque d'Anthéron  
☎ 04.42.50.52.32  
☎ 06.24.72.04.09  
Mél : [harma.kahina@gmail.com](mailto:harma.kahina@gmail.com)

27 ans  
Célibataire

## Statuts précédents

**Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche en Psychologie**, rattachement au Centre de PSYchologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion - PSYCLE (EA 3273); Université d'Aix-Marseille- Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Aix-en-Provence

**Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche en Sciences de l'Éducation** ; Université d'Aix-Marseille

**Allocataire de recherche** sur bourse doctorale « Europe-Région », rattachement au Centre de PSYchologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion - PSYCLE (EA 3273), Université de Provence, Aix en Provence

## Titres universitaires

2008-2012	<b>Doctorat de Psychologie</b> Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence Soutenance le 07 novembre 2012 Jury : Ebersold, S. (Pr.) ; Gombert, A. (MCF. ) ; Marcellini, A. (Pr.) ; J-Y Roussey (Pr.) Mention très honorable
Juin 2008	<b>Master Recherche II. Sciences de l'Éducation</b> Université de Provence, Aix-en-Provence Mention Bien
Septembre 2007	<b>Master Recherche I. Sciences de l'Éducation</b> Université de Provence, Aix-en-Provence Mention Bien
Juin 2003-2006	<b>Licence de Sociologie</b> Université de Provence, Aix-en-Provence Mention Assez Bien
Juin 2003	<b>Baccalauréat Science Economique et Sociale</b> Lycée Vauvenargues, Aix-en-Provence

## Thème de recherche et activités

La scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés (inclusion), obligatoire depuis 2005, a pour mission d'offrir une scolarité adaptée aux besoins éducatifs de chaque élève tout en favorisant leur pleine participation à la vie scolaire. Elle demande donc de travailler de concert l'inclusion scolaire et sociale. Or, inclure physiquement des élèves handicapés dans une classe ordinaire n'implique pas systématiquement leur inclusion scolaire et sociale. En effet, cette scolarisation se heurte parfois à de nombreux d'obstacles. Un des premiers facteurs concerne les représentations et attitudes des différents acteurs du système éducatif à l'égard du handicap et plus largement de l'altérité.

Dès lors, je me suis intéressée à l'impact de l'inclusion d'élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire sur les représentations sociales du handicap et de l'altérité et les attitudes des collégiens non handicapés scolarisés dans un cadre inclusif. Il s'agit particulièrement d'étudier l'effet de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap sur l'évolution de ces représentations sociales et attitudes. Pour ce faire, je m'inscris dans une approche structurale des représentations sociales. L'objectif étant de repérer le contenu et la structure des représentations sociales du handicap et de l'altérité, notamment les éléments centraux qui en constituent les éléments stables. Les attitudes dépendant des représentations sociales, celles portant sur le handicap sont aussi étudiées.

**Mots clés** : handicap ; altérité ; représentations sociales ; attitudes; contact, visibilité du handicap, importunité du handicap

## Activités d'enseignement

### Cours magistraux :

- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent : développement physique, cognitif et social
- Psychopathologie de l'adolescent : du normal au pathologique (conduites à risques)
- Psychologie sociale et apprentissages : le poids des stéréotypes à l'école
- Profil cognitif des élèves en situation de handicap et adaptation pédagogique
- Approche sociologique des élèves en situation de handicap

### Travaux dirigés :

- Développement et apprentissages : mémoires, apprendre à lire, écrire, compter, interaction
- Profils cognitifs des élèves à besoins éducatifs particuliers et adaptation: dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, autisme, maladie chronique, infirmité motrice et cérébrale
- Adolescents et enseignants dans le système éducatif : rôle de l'enseignant dans l'observation et l'accompagnement des adolescents à risques (violence, addiction, troubles alimentaires, dépression...)
- Enseignants et système éducatif : la mise en pratique de la laïcité (enseignants et élèves), l'autorité de l'enseignant et l'orientation scolaire (rôle des différents acteurs de l'éducation)
- Initiation à la recherche : thème de recherche, élaboration d'une problématique, construction d'outils, dépouillement et analyses des données, production du mémoire.

### Formation continue des professionnels (psychologues scolaires et enseignants du premier et second degré):

- Psychologie de l'adolescent
- Annonce du handicap à la famille
- Sensibilisation au handicap
- Profil cognitif et adaptation scolaire
- Recherche documentaire

## Responsabilité administrative

**Membre du comité d'éthique du Centre PsyCLÉ (2009 -) :** Le comité sert d'instance de consultation que les membres de PsyCLÉ peuvent solliciter concernant les questions éthiques de leur recherche. Dans ce cas, le chercheur doit informer le comité par écrit des objectifs de la recherche, des méthodes, de la sélection des personnes étudiées, des modalités relatives au consentement libre et éclairé des personnes participant à la recherche et à la confidentialité et de la protection des données. Pour émettre un avis relatif aux aspects éthiques de leur projet, ces éléments sont examinés au regard de la loi Huriot-Serusclet, du code éthique du Centre PsyCLÉ, du code de déontologie du psychologue, du code de conduite de la recherche en psychologie, des principes éthiques de l'APA et de la Déclaration sur la protection de la vie privée et l'utilisation de données à caractère personnel à des fins de recherche de l'European Science Foundation. Par ailleurs, plusieurs documents téléchargeables sont mis à la disposition de tous sur le site du laboratoire PsyCLÉ.

**Encadrement de mémoire :** direction et co-direction des mémoires « d'initiation à la recherche » des étudiants en Master. Il s'agit d'assurer l'encadrement pédagogique sur le fond et la forme de leur travail : élaboration de leur problématique et

## Compétences et connaissances

Maîtrise des logiciels EVOC 2005, Sphinx, outlstat  
Maîtrise des logiciels bureautique : Word, Excel, PowerPoint  
Production d'articles scientifiques et d'articles de vulgarisation  
Elaborer et rédiger des projets de recherche  
Organiser et diriger des réunions  
Travail en partenariat  
Recherche documentaire

## Divers

2006-2007	Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animateur de centres de vacances et de loisirs (BAFA)
2007-2008	Certificat de compétences de citoyen de sécurité civile
2005-2008	Animatrice de Centre de Loisirs Sans Hébergement (tous les mercredis et vacances scolaires) et formation des stagiaires Bafa
2005-2006	Stage de professionnalisation aux métiers de l'enseignement avec le Conseiller Principal d'Education du lycée professionnel Gambetta, Aix-Provence
2004-2005	Stage de sensibilisation en milieu scolaire avec le Conseiller Principal d'Education collège des Garrigues, Rognes

### ▪ Articles à comité de lecture

**Harma, K.,** Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (sous presse, 2013). Effect of the visibility of the disability and the experiment of integration on the social representation of the disabled and the otherness in young schoolboys. *International Journal of Disability Developmental and Education*.

**Harma, K.,** Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (sous presse, 2013). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Revue canadienne des sciences du comportement*.

**Harma, K.,** Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (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, n° spécial.

Mencacci, N., **Harma, K.,** Gombert, A., Barbier, M.-L., Davin, F. & Tsao, R. (2011). La formation des étudiants de master « éducation et formation » à la prise en compte des Besoins Educatifs Particuliers. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55(3), 75-93.

Feuilladiou, S., Gombert, A. & **Harma, K.** (2009). Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves. *Skolê*, 15, 39-52.

### ▪ Articles soumis

**Harma, K.** (soumis). Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale de l'altérité des collégiens. *Canadian Review of Sociology*.

**Harma, K.** (soumis). Représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif : évolution et facteurs contextuels. *Canadian Journal of School Psychology*.

### ▪ Articles en cours d'écriture

**Harma, K.** (soumission en Janvier 2014). Social representation of the otherness and attitudes of inclusive policy of young schoolboys in France. *European Journal of Special Needs Education*.

**Harma, K.,** Gombert, A., & Roussey (soumission en Septembre 2014). Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens. In REF 2013 (Ed.). *L'école inclusive ou la (ré)invention de l'école ? Sens des conceptions théoriques, des injonctions politiques et des pratiques scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

### ▪ Communications avec actes dans un colloque national ou international

**Harma, K.,** Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2013, Sept). *Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens*. XIII Rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation – REF 2013. Genève, Suisse.

**Harma, K.** (2013, Juin). *Représentation sociale de l'altérité de jeunes collégiens scolarisés dans un cadre inclusif*. XIème Colloque Jeunes Chercheurs en Psychologie Sociale. Nîmes, France.

**Harma, K.,** Gombert, A. & Roussey, J.-Y. (2011, Nov). *L'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire : Quel(s) changement(s) de représentation et d'attitude chez les élèves ordinaires ?* Colloque Psychopathologie et handicap chez l'enfant et l'adolescent : questions, tensions, enjeux. Lyon, France.

**Harma, K.,** Gombert, A. & Roussey, J.-Y. (2011, Fev). *Effet de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale de l'altérité de jeunes collégiens et leur attitude à l'égard de l'inclusion scolaire*. Colloque international Diversité, genre et discrimination dans les espaces. Bruxelles, Belgique.

### ▪ Communications sans actes dans un colloque

Feuilladiou, S., Gombert, A. & **Harma, K.** (2008, Juin). *Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : impact sur la perception de l'altérité et de la justice scolaire chez les élèves ordinaires*. Communication orale aux Journées scientifiques de l'IUFM d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, France

### ▪ Valorisation de la recherche et conférence invitée grand public

**Harma, K.** (2012, Mai). Représentation sociale de l'altérité chez les collégiens scolarisés dans un cadre inclusif. Journée nationale de l'ASH, IUFM, Aix-Marseille, France

**Harma, K.,** Gombert, A. & Roussey, J.-Y. (2012, Mars). Discrimination et handicap, Conférence invitée pour « la semaine de lutte contre le racisme et les discriminations », Centre social fosséen, Fos sur Mer, France

**Harma, K.** (2011, sept). Participation au symposium « Perspective de la construction sociale du handicap et des difficultés scolaires », Treizièmes rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation, Belgique : Louvain-La-Neuve.

**Harma, K.** (2011, Juin). *Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : impact sur la représentation du handicap chez les élèves ordinaires*. Conférence invitée au séminaire, Pratiques inclusives : formation des cadres de l'Education Nationale, Aix-en-Provence, France.

**Harma, K.** (2011, Mars). *Représentations et discriminations des personnes en situation de handicap*, Conférence invitée pour « la semaine de lutte contre le racisme et les discriminations », Centre social fosséen, Fos sur mer, France.

### ▪ Thèse et mémoire

**Harma, K.** (2012). *Inclusion scolaire : représentations sociales de l'altérité et du handicap et attitudes à l'égard du handicap. Effet des facteurs contact, visibilité et importunité*. Thèse de doctorat en psychologie, Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence, France.

**Harma, K.** (2008). *Intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés : représentations sociales du handicap et de la différence des autres élèves de la classe*. Mémoire de Master II en Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-en-Provence, France.

## **1. Cadrage théorique**

### **1.1. Ancrage sociétal**

A l'école, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés est devenue une priorité dans le système éducatif français depuis 2005. Celle-ci vise aussi bien leur inclusion scolaire en prenant en compte leurs Besoins Educatifs Particuliers (BEP) que leur inclusion sociale en rassemblant au sein d'un même établissement élèves avec ou sans handicap (Mastropieri, & Scruggs, 2000). Pour tendre vers le premier objectif, plusieurs actions peuvent être réalisées : accessibilité aux locaux, formation des enseignants, etc. Concernant le second objectif, la loi invite simplement les élèves à mettre en pratique les valeurs de tolérance et de respect des différences individuelles dans le but de « vivre ensemble ». Or, plusieurs recherches ont montré que les élèves handicapés avaient moins d'interactions sociales et moins d'amitiés réciproques que leurs camarades non handicapés (Estell, & al. 2008), et qu'ils perdaient des amitiés lorsque leur handicap était divulgué ou lorsqu'il s'aggravait (Moses, 2010). Même lorsqu'ils ont des amis, les élèves handicapés sont souvent enfermés dans des relations dissymétriques et considérés comme différents (Goffman, 1975 ; Skar, 2003 ; Watson, 2002). Il semblerait alors que ces élèves se trouvent dans une situation liminale (Murphy, 1990), c'est-à-dire qu'ils ne sont ni en dehors de la communauté éducative puisqu'ils sont physiquement présents et que leur BEP sont pris en compte ni pleinement à l'intérieur puisqu'ils sont maintenus à distance par leurs pairs.

Il apparaît donc une distorsion entre les nouvelles pratiques imposées aux membres de la société concernant le handicap et leurs représentations sociales et attitudes envers les personnes handicapées qui ne va pas sans poser question, notamment au niveau de la socialisation commune entre élèves avec et sans handicap et des représentations sociales et attitudes qu'elle contribue à modifier.

### **1.2. Représentation sociale : élément théorique**

Les représentations sociales sont définies comme « l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994, p.12). Elles sous-tendent les attitudes et orientent les comportements. Selon l'approche structurale (Abric, 1994), elles se composent en un double système complémentaire. Le noyau central, partie stable de la représentation sociale, est composé d'un nombre limité d'éléments. Ceux-ci sont liés aux conditions historiques et sociologiques et associés aux valeurs et normes. Le système périphérique, organisé autour et par le noyau central, se compose de nombreux éléments qui prennent appui sur les caractéristiques de chaque individu et sur le contexte immédiat dans lequel il évolue. Ce système joue un rôle de protection du noyau central en neutralisant les éléments contradictoires entre représentation et réalité. Ce double système permet aux représentations sociales d'être à la fois stables et souples les rendant dynamiques et susceptibles de se transformer. A cet égard, l'introduction de nouvelles pratiques est considérée comme le facteur principal de transformation des représentations sociales (Flament, 2001 ; Guimelli, 1994) qui s'observe par une modification du noyau central (Abric, 1994). Cette transformation peut être a) progressive avec l'intégration dans le noyau central d'un élément jusque là périphérique; b) résistante avec l'apparition de schèmes dits étranges qui permettent de rationaliser, pour un temps, la contradiction entre représentation et pratique; c) brutale observée par la dissolution du noyau central dont les éléments évolueront à leur gré. Par ailleurs, les résultats de recherches (Rateau, 2000 ; Roussiau, 1996 ; Tafani, 1997; Tafani, 2001 ; Tafani & Souchet, 2001) mettent en évidence qu'un changement de représentation sociale au niveau de son noyau central entraîne une modification de l'attitude alors qu'un changement d'attitude ne modifie pas ou peu la représentation sociale. Il apparaît que les attitudes sont déterminées par les représentations sociales mais que celles-ci sont peu ou pas influencées par les attitudes.

#### **1.1. Représentation sociale du handicap et de l'altérité**

La représentation sociale du handicap est constituée de cinq images (Morvan, 1988). *L'image sémiologique* caractérise le handicap en termes de déficiences (ex : mongolisme, paralysie). *L'image secondaire* traduit plutôt les répercussions du handicap en termes d'incapacités et d'aides techniques (prothèse, fauteuil roulant...), humaines (médecins, psychologue...) ou institutionnelles (Maison Départementale des Personnes Handicapées, écoles spécialisées...). *L'image de l'enfance* assimile les personnes handicapées à de grands enfants qui manquent d'autonomie ou ont besoin d'aide. *L'image affective* porte sur les traits de personnalité attribués aux personnes handicapées. Enfin, *l'image relationnelle* représente les affects (sentiments et émotions) ressentis par les personnes non handicapées à l'égard du handicap. Les deux premières images, qui renvoient à la dimension médicale du handicap, constituent la partie majoritaire de la représentation sociale alors que les images affectives, relationnelles et enfantines en constituent la partie minoritaire. Autrement dit, cette représentation est constituée d'éléments renvoyant aux particularités qui différencient les personnes handicapées de celles qui ne le sont pas. Il semble alors que tout travail sur le handicap s'inscrit dans une problématique plus générale du rapport à l'altérité.

L'altérité concerne les individus marqués « d'une différence, qu'elle soit d'ordre physique ou corporel (couleur, race, handicap, genre, etc.), du registre des moeurs (mode de vie, forme de sexualité) ou liée à une appartenance de groupe (national, ethnique, communautaire, religieux, etc.), qui se distinguent à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel » (Jodelet, 2005, p. 26). La religion, la langue, les traits physiques, le sexe, l'âge, la profession, le handicap sont autant de critères de différenciation mobilisables pour définir l'Autre. Selon le temps, l'espace et le contexte, les individus utiliseront certaines caractéristiques plutôt que d'autres pour définir l'Autre. En ce qui concerne le handicap, il constituerait une caractéristique de base de différenciation (Brewer, & Brown, 1998 ; Jodelet, 2005 ; Murdick, Shore, Chittoran, & Gartin, 2004). Plus encore, Rohmer et Louvet (2009) ont montré que les personnes handicapées étaient réduites à leur seule déficience puisqu'elles sont d'abord perçues et identifiées comme handicapées avant d'être perçues comme homme/femme, jeune/âgée, blanche/noire....Ainsi, il semblerait que les personnes handicapées se trouvent dans une situation liminale (Murphy, 1990).

Bien qu'intéressantes, ces données ont été recueillies auprès d'une population adulte. Or, depuis peu, les élèves sont confrontées dans le cadre scolaire à une nouvelle forme d'altérité, le handicap. Dans ce contexte, certains chercheurs se sont intéressés aux attitudes des élèves non handicapés à l'égard de leurs camarades handicapés. La méta-analyse de Nowicki et Sandieson (2002) a montré que ces attitudes étaient plutôt négatives. Toutefois ce constat est plus complexe qu'il n'y paraît car les attitudes sont influencées par différents facteurs dont les principaux sont le contact et la nature du handicap. Concernant le facteur contact, certaines recherches ont montré que les élèves qui ont eu des contacts réguliers avec une personne handicapée développaient des attitudes positives envers le handicap (Favazza, Phillipson, & Kumar, 2000) alors que d'autres montrent l'inverse (Gottlieb, Cohen, & Goldstein, 1974) ou encore que ce facteur n'a pas d'effet (Wong Kam Pun, 2008). Pour le facteur nature du handicap, les recherches ont montré que les attitudes étaient tantôt négatives tantôt positives et ce quel que soit le type de handicap. En effet, certaines ont montré que les attitudes étaient négatives envers les déficiences cognitives (Ochoa, & Olivarez, 1995), sensorielles (Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001), physiques (Yude, Goodman, & Mc Conachie, 1998), et mentales (Freeman, & Alkin, 2000) alors que d'autres ont montré qu'elles étaient positives envers ces mêmes déficiences (Kennedy, & Bruininks, 1974 ; Longoria, & Marini, 2006 ; Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999 ; Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997).

Malgré la variabilité des résultats de recherche, une constante est repérée concernant les attitudes. Il s'avère que les attitudes des élèves sont plus favorables envers le handicap physique qu'envers le handicap mental (Brown, Ouellette-Kuntz, Lysaght, & Burge, 2011 ; Diamond & Hestenes, 1996 ; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996 ; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Les chercheurs recourent à la visibilité du handicap pour expliquer ces résultats. Selon eux, les déficiences physiques sont compensées par des appareillages qui les rendent immédiatement perceptibles contrairement aux déficiences mentales. Pourtant un autre facteur pourrait rendre compte de ces résultats. Selon la théorie du stigmate de Goffman (1975), la perturbation de la fluidité des interactions est aussi un facteur pouvant expliquer les attitudes négatives à l'égard des personnes handicapées. Par exemple, les participants d'une réunion peuvent négliger le fauteuil roulant d'un confrère puisque, assis autour d'une table, son handicap n'occasionne pas de perturbation des interactions. En revanche, s'il s'agit d'une personne bègue, handicap non visible de prime abord, l'interaction sera perturbée dès que cette personne prendra la parole. Ainsi, le handicap d'une personne peut être visible sans perturber l'interaction alors qu'un handicap invisible peut l'altérer fortement. C'est notamment le cas de certains handicaps mentaux comme la déficience intellectuelle, qui peut altérer le déroulement des interactions puisque ces personnes sont censées avoir un vocabulaire moins riche, être plus lentes, distraites, absentes, imaginatives... (Pace, Shin, & Rasmussen, 2010). Dès lors, on peut se demander si le caractère important du handicap mental n'est pas un facteur plus pertinent pour expliquer l'attitude moins favorable à l'égard des personnes handicapées mentales qu'envers celles handicapées physiques. Or, à notre connaissance, aucune étude ne traite spécifiquement de l'effet de ce facteur. Des recherches qui ont porté exclusivement sur l'attitude à l'égard de différents handicaps mentaux, handicaps considérés *a priori* comme important, ont montré qu'elles étaient moins favorables envers la maladie mentale qu'envers le retard mental (Connolly, Geller, Marton, & Kutcher, 1992; Schwartz & Armony-Sivan, 2001; Walker, Coleman, Lee, Squire, & Friesen, 2008). Ce résultat pourrait être expliqué par le fait que le retard mental soit représenté par un handicap visible (trisomie 21) alors que la maladie mentale, non. Ainsi, plus que les caractéristiques du handicap étudiées isolément, c'est l'interaction des facteurs contextuels qui semble être la voie à privilégier pour étudier les variations des représentations sociales et des attitudes.

**Au final, plus que la nature du handicap ou ses caractéristiques étudiées isolément, c'est l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité qui constitue une approche pertinente pour étudier des variations au niveau des représentations sociales et des attitudes.**

### 1.1. Question de recherche et hypothèses

Cette thèse visait à repérer l'impact de l'inclusion d'élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire sur les représentations sociales du handicap et de l'altérité et les attitudes des collégiens. Il s'agissait particulièrement d'étudier l'effet de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap sur leur évolution. Ce travail s'inscrit dans une approche structurale des représentations sociales. L'objectif est de repérer le contenu et la structure des représentations sociales du handicap et de l'altérité, notamment les éléments centraux qui en constituent les éléments stables. Les attitudes dépendant des représentations sociales, celles à l'égard des pairs handicapés et celles envers la politique inclusive ont aussi été étudiées.

En partant de la littérature exposée, quatre hypothèses ont été testées. Selon la première, le handicap devrait figurer dans le noyau central de la représentation sociale de l'altérité des collégiens compte tenu du fait qu'il est une forme d'altérité radicale (Jodelet, 2005) et qu'il est une caractéristique saillante dans le processus de catégorisation sociale (Rohmer, & Louvet, 2009). Selon la seconde, la déficience devrait constituer majoritairement la représentation sociale du handicap des collégiens de cette recherche conformément à celle des adultes (Lachal & al., 2005 ; Morvan, 1988) et des adolescents (Harma & al., 2012), voire faire partie du noyau central. La troisième hypothèse porte sur l'éventuelle évolution des représentations sociales et les attitudes des collégiens. Précisément, puisque selon Flament (2001), les nouvelles pratiques tendent à faire évoluer les représentations sociales, la confrontation à des camarades handicapés au quotidien (nouvelles pratiques) devrait faire évoluer la représentation sociale du handicap comme celle de l'altérité des collégiens. Enfin, selon la dernière hypothèse, les évolutions devraient dépendre de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap.

## 2. Éléments méthodologiques

La méthodologie utilisée se trouve au carrefour de la sociologie, de la psychologie et de l'éducation.

Les facteurs contact, visibilité et importunité ont été définis et opérationnalisés comme ceci : a) le facteur contact se décline en deux modalités. Le contact direct correspond aux élèves appartenant à une classe qui accueillait un élève handicapé. Le contact indirect concerne les élèves non handicapés des classes qui n'accueillaient pas de camarade handicapé ; b) le facteur visibilité renvoie au fait que le handicap soit aisément observable par un stigmate physique non dissimulable ou des appareillages. Dans ce

cas, le handicap était considéré comme visible. Dans le cas contraire, il était considéré comme non visible ; c) le facteur importunant du handicap renvoie à la perturbation des interactions sociales. Selon Goffman (1975) et Marcellini (2005), la déficience intellectuelle est un handicap importunant. Ainsi, les élèves présentant une déficience intellectuelle ont été considérés comme porteurs d'un handicap importunant ce qui n'était pas le cas des élèves ne présentant ce type de déficience. Au total, l'interaction de ces trois facteurs conduit à étudier huit conditions expérimentales. Pour ce faire, cinq collèges du Sud-Est de la France répondant à ces critères ont été choisis comme terrain de recherche.

Les représentations sociales ont été étudiées à travers un questionnaire (outil spécifique pour approcher au plus près les représentations sociales : questions d'évocation, question de caractérisation...; Vergès 2001). Les attitudes des élèves ont été explorées *via* une échelle d'attitudes intégrée au questionnaire.

Travailler sur l'évolution de la représentation sociale et des attitudes nécessite la répétition d'une mesure dans une démarche de type test et post-test. La première passation s'est déroulée en octobre-novembre 2009 et la seconde en avril-mai 2010. L'analyse des données a porté sur 1098 questionnaires renseignés aux deux temps de passation par 549 élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Les données recueillies ont l'objet d'analyses qualitatives (Bardin, 1989) puis quantitatives (analyse de la variance). Celles du début d'année (T1) ont été comparées à celles de fin d'année (T2) pour repérer une éventuelle évolution des représentations sociales et attitudes. Les logiciels Evoc 2005 et Outils-stat (Dauvier, & Arciszewski, 2009) seront utilisés pour mener les analyses. Le seuil de significativité .05 sera retenu.

### **3. Principaux résultats**

La représentation de l'altérité des collégiens est riche et diversifiée. Ces collégiens se réfèrent majoritairement aux différences d'ordre physique en début et fin d'année scolaire. Ils se réfèrent ensuite aux normes sociales, au handicap et dans des proportions moindres aux émotions ressenties envers l'altérité, aux problèmes de santé et aux difficultés. Seul le handicap est un élément du noyau central en début d'année. Cependant, celui-ci s'accompagne d'autres termes en fin d'année excepté en cas de contact indirect avec un handicap non visible et importunant, seule condition où la représentation reste semblable en cours d'année. Pour les autres conditions, l'évolution prend deux formes. Dans la première, observée dans deux conditions, l'élément handicapé passe dans le système périphérique au profit de l'entrée de nouveaux termes dans le noyau central. Les termes entrants renvoient aux attributs physiques et aux normes sociales (sexe, langue et pauvre/riche) en cas de contact indirect avec un handicap non visible et non importunant et au handicap en cas de contact direct avec un handicap visible et importunant. Dans la seconde, observée pour les cinq conditions restantes, le terme handicapé reste dans le noyau central mais est accompagné par de nouveaux termes relatifs aux normes sociales et/ou aux attributs physiques.

Globalement, la représentation sociale du handicap se compose essentiellement d'éléments renvoyant aux différents types de déficiences et à leurs objets symboliques. Au cours de l'année, la représentation sociale du handicap des collégiens a évolué pour six des huit conditions étudiées dans la mesure où le noyau central observé en fin d'année diffère de celui observé en début d'année. Précisément, le terme fauteuil roulant, qui était le seul élément constitutif du noyau central en début d'année, n'y est plus présent en fin d'année au profit d'autres termes. Cette évolution s'observe chez les collégiens en contact direct avec un pair présentant un handicap quelles que soient ses caractéristiques. Par contre, quand les élèves sont en contact indirect, l'évolution s'observe uniquement lorsque le handicap est visible, qu'il soit importunant ou non. Ainsi, le contact direct avec un élève handicapé semble suffisant pour faire évoluer la représentation sociale du handicap des collégiens dans tous les cas, alors que le handicap doit être visible pour envisager un tel résultat chez des élèves en contact indirect.

Les attitudes des collégiens envers leurs pairs handicapés sont favorables en début comme en fin d'année. Ce résultat est observé quelle que soit l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunant. En ce qui concerne l'évolution de ces attitudes, elle est observée dans une seule condition. Les élèves confrontés à un pair présentant un handicap visible et importunant ont une attitude encore plus favorable en fin d'année. Cette attitude plus favorable est repérable au niveau de chaque sous-échelle (Classe, Collège, Hors collège et Relations personnelles). Les mêmes résultats sont retrouvés concernant les attitudes des collégiens à l'égard de la politique inclusive. Précisément, les attitudes des participants sont favorables aux deux temps de l'expérimentation et évoluent uniquement en cas de contact direct avec un handicap visible et importunant, et ce de façon positive.

### **4. Retombées sur le terrain**

Outre le fait de recueillir des données scientifiques essentielles à la compréhension de l'évolution des représentations sociales du handicap et de l'altérité chez des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif ainsi que leurs attitudes à l'égard du handicap, les résultats de cette thèse sont d'ores et déjà utilisés dans le cadre de formation initiale et continue des enseignants tout comme dans la formation spécialisée des enseignants et des psychologues scolaires. Précisément, il s'agit d'amener chaque professionnels à réfléchir sur l'accueil dans l'établissement scolaire et dans la classe ordinaire d'élèves présentant un handicap afin que ceux-ci soient le moins victimes de stigmatisation et favoriser leur socialisation avec les autres élèves.

### **5. Conclusion**

Il faudrait approfondir les résultats mis en évidence dans cette recherche qui ont confirmé l'intérêt d'étudier l'évolution des représentations sociales et des attitudes sous l'angle de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunant plutôt que leur effet pris isolément. Le but étant d'observer si les évolutions repérées dans le cadre de cette recherche le sont également dans d'autres conditions et avec d'autres méthodologies.

**Inclusion scolaire, représentations sociales de l'altérité et du handicap et attitudes à l'égard du handicap : effet des facteurs, contact visibilité et opportunité**

**Thèse présentée par  
Kalina harma**

**Pré rapport de thèse  
de  
Serge Ebersold**

La thèse de Mme Harma a la grande originalité d'appréhender l'impact, auprès de collégiens, de la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants à besoins éducatifs particuliers en termes de représentations sociales de l'altérité et du handicap et d'attitudes. Revendiquant une approche structurale des représentations sociales, elle met particulièrement l'accent sur le rôle jouée en la matière par le contact direct entre les collégiens et leurs pairs à BEP ainsi que visibilité de la déficience et le niveau d'opportunité de celle-ci afin d'appréhender les éléments centraux et stables des représentations et attitudes analysées. Il s'agit en d'autres termes de voir si le fait de côtoyer des élèves à BEP contribue à faire évoluer les représentations sociales du handicap et de l'altérité et fait évoluer les attitudes à leur égard et, plus généralement, envers l'inclusion.

La première partie de la thèse est bien développée. Elle décrit les dimensions conceptuelles relatives à la notion de représentation et d'attitude qui sont, dans un second temps reliées, d'une part à l'altérité et, d'autre part au handicap alors qu'un troisième chapitre présente les objectifs, la problématique et les hypothèses de la thèse. La partie théorique caractérise la notion de représentations sociales au regard notamment de la théorie structurale des représentations, la spécifie par rapport à celle d'attitude, la relie aux approches du handicap promues par l'ambition inclusive et la confronte aux représentations du handicap, cette notion apparaissant comme la figure radicale de l'altérité. Elle réfère ainsi l'appréhension des représentations sociales aux dimensions idéologiques, aux valeurs collectives et personnelles, à l'expérience collective ainsi qu'à la mémoire collective et associe l'attitude à un positionnement personnel, socialement conditionné, vis-à-vis d'un comportement mettant en scène un objet représenté. Elle invite à mettre l'accent sur les attitudes des élèves à l'égard de leurs pairs à BEP et de l'inclusion scolaire et non sur le lien entre intentions et comportements effectifs et sa méthodologie appréhende l'évolution des représentations et des attitudes au cours d'une année scolaire.

La méthodologie est clairement reliée à une problématique et de hypothèses et précisément

décrite. Elle consiste à interroger pour 542 collégiens de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> scolarisés dans 5 établissements de l'académie d'Aix Marseille en début et en fin d'année scolaire en distinguant ceux ayant des contacts directs et ceux ayant des contacts indirects pour voir si le contact réduit la vision médicale du handicap au profit d'une conception plus affective et relationnelle renvoyant aux traits de personnalité et aux émotions ressenties et favorisait des attitudes favorables envers les élèves à BEP et, plus généralement, à l'égard de l'inclusion. Elle réfère d'autre part les représentations et les attitudes des enquêtés en fonction de la visibilité du handicap et de son impact sur le déroulement des interactions et organise l'analyse autour de 4 formes d'interaction idéales typiques : l'interaction avec des élèves dont la particularité est visible et importunante qu'incarne la déficience intellectuelle accompagnée d'un stigmat physique (T21), l'interaction avec des élèves dont la particularité n'est pas visible mais importunante que représente la déficience intellectuelle avec retard mental, l'interaction avec des élèves dont la particularité est visible mais importunante que matérialise la déficience sans altération cognitive (IMC) et, enfin, l'interaction avec des élèves dont la particularité n'est pas visible et n'est pas importunante qu'incarne la dysorthographe/dyslexie sévère.

Les résultats de l'enquête sont clairement présentés, même si leur mode de présentation peut paraître lassant à certains moments. D'une manière générale, l'analyse montre que la représentation sociale de l'altérité est riche et diversifiée et qu'elle dépend de l'interaction entre les facteurs considérés. La présence d'élèves handicapés contribue à élargir la représentation de l'altérité, sans pour autant modifier substantiellement celles renvoyant au corps infirme, notamment lorsqu'il s'agit d'une déficience intellectuelle, du moins en une année. Elle suggère également que les représentations du handicap évoluent au cours de l'année scolaire, à l'exception des élèves n'ayant qu'un contact indirect avec un handicap non visible ce qui indique un effet de l'effet contact, visibilité et importunité sans pour autant que les changements ne soient observés les uns sur les autres. Bien qu'évolutives, les représentations restent stéréotypées, notamment lorsque la déficience est visible et importunante et ceci dans le temps. Le contact direct influe par ailleurs particulièrement sur les représentations lorsque la déficience est invisible et peut engendrer une recomposition des représentations du côté de la déficience intellectuelle et de la maladie. L'analyse montre par ailleurs que l'attitude à l'égard des élèves handicapés évolue positivement lorsqu'existe un contact avec un(e) camarade présentant une déficience visible et importunante, mais dans les autres cas de figure, même si une certaine distance sociale persiste notamment lorsqu'il s'agit de partager des activités en dehors de la classe. Elle révèle également que l'attitude positive à l'égard de l'inclusion progresse en cours d'année, notamment lorsqu'il s'agit de personnes présentant une déficience physique et monter, d'une manière générale, les différences sensibles existantes entre la déficience physique et la déficience mentale.

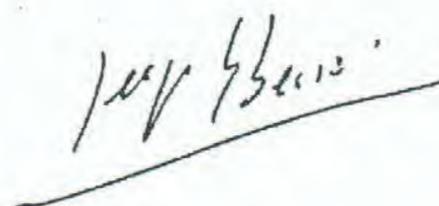
La thèse de Mme Harma est intéressante à plus d'un égard, mais mérite des éclaircissements sur certains points. On peut regretter que la thèse ne s'appuie pas plus ouvertement sur la littérature anglo-saxonne et allemande relative au sujet. D'un point de vue méthodologique, le lecteur ne saisit pas très bien le profil des élèves présentant un retard mental dont la déficience est invisible et non importunante. Il ne sait pas non plus si les outils importés ont été adaptés au contexte français, la place accordée aux relations entre élèves pouvant différer sensiblement dans le système français et, par exemple, les systèmes britanniques ou américains.

Par ailleurs, le handicap étant au croisement de facteurs sociologiques, psychologiques et écologiques, on aurait aimé avoir également plus d'informations sur les activités menées au cours de

l'année scolaire par les acteurs de l'école et qui ont motivé le contact, la manière dont les contacts ont ou n'ont pas été favorisés, la manière dont s'est jouée l'intégration des élèves présentant une déficience dans la classe, ces éléments étant essentiels à la compréhension du contact et de son importance dans l'évolution des représentations. Ces informations auraient pu constituer des variables explicatives qui, corrélées avec certaines données, auraient permis de mieux problématiser l'objet analysé et d'affiner l'analyse. Enfin, on peut regretter l'absence des caractéristiques socio-démographiques des élèves, ces facteurs étant généralement discriminant dans les enquêtes menées sur le sujet et permettant d'éclairer, notamment, le rôle de la famille.

Avis favorable

Serge Ebersold,  
Professeur de sociologie

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Serge Ebersold', is written above a horizontal line.

Pré-Rapport de soutenance de thèse de doctorat  
de l'Université Aix-Marseille

Doctorat de Psychologie

« Inclusion scolaire, représentations sociales de l'altérité et du handicap, et attitudes à l'égard du handicap. Effets des facteurs contact, visibilité et importunité »

Présentée par Mme Kalina HARMA

La candidate présente une thèse de Doctorat de Psychologie sous la forme d'un volume de 264 pages dactylographiées, dont 13 pages de bibliographie, et 46 pages d'annexes.

Du point de vue de la forme, le document est présenté selon les normes en vigueur. Cependant les index des tableaux et des figures sont positionnés en début de document, et non pas en fin comme il est d'usage. Par ailleurs, la lecture des chapitres présentant les résultats est parfois fastidieuse, la forme étant trop répétitive.

Après une courte introduction de 4 pages, le document se structure en 9 chapitres. Les 3 premiers chapitres sont consacrés aux aspects théoriques et problématiques (55 pages). Le chapitre 4 est consacré à la présentation de la méthode de recherche (18 pages). Les chapitres 5 à 8 présentent les résultats de la recherche menée (108 pages). Enfin, le chapitre 9 est celui de la discussion générale (13 pages). Une conclusion de 3 pages clôt le document écrit.

Ce travail de recherche porté sur les transformations des représentations sociales de l'altérité et du handicap et de l'attitude à l'égard du handicap chez des élèves scolarisés au sein de collèges dans lesquels est implantée une Unité Pédagogique d'Intégration – UPI - (structures devenues en 2010 Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire – ULIS -). Il repose sur une enquête en milieu scolaire construite sous la forme d'un protocole de mesures répétées à 6 mois d'intervalle, s'inscrivant dans une méthode quasi-expérimentale. Ce travail, qui s'inscrit dans une approche hypothético-déductive, cherche à mettre en évidence les effets sur les représentations sociales de l'altérité, du handicap et les attitudes à l'égard du handicap de trois facteurs : le contact (direct ou indirect), la visibilité (visibilité ou invisibilité de la déficience) et l'importunité (altération de la communication et de l'interaction ou non).

La problématique centrale questionne l'impact d'une scolarisation en milieu inclusif sur la transformation des représentations sociales des élèves non-handicapés à l'égard 1) de l'altérité, 2) du handicap, puis de la transformation de leurs attitudes à l'égard 1) des élèves

handicapés, 2) de l'inclusion, mais aussi des relations entre représentations sociales et attitudes.

Si une transformation des représentations sociales est mise en évidence, l'influence des représentations sociales sur les attitudes n'apparaît pas dans les résultats comme systématique. Les résultats obtenus sont donc complexes et délicats à interpréter. La thèse centrale ici défendue est que si le contact produit effectivement une transformation des représentations sociales du handicap, celle-ci est variable, et affectée négativement en particulier par l'invisibilité de la déficience, et par le type de déficience (en l'occurrence le « retard mental »).

Ce travail présente l'intérêt scientifique indéniable de rendre compte de façon détaillée, au travers d'une mesure objectivée et appréhendable au niveau statistique, de l'évolution des représentations et attitudes d'une population importante de collégiens (549) dans une situation de co-présence scolaire avec des collégiens présentant des déficiences.

Le travail situe bien le cadre théorique de référence qui est celui de la théorie structurale des représentations sociales. Dans le chapitre 2 sur les représentations sociales du handicap et de l'altérité, une courte partie présente les évolutions du concept de handicap de la CIH à la CIF. Si la candidate explicite clairement le passage d'un modèle causal à un modèle interactionniste, on regrettera à la lecture de l'ensemble du document, qu'elle ne se soit pas approprié les distinctions conceptuelles présentées. En effet, de façon récurrente dans le document le terme de handicap est utilisé pour évoquer les déficiences ou les incapacités, ce qui crée une certaine confusion. Par exemple lorsque la candidate parle de « visibilité du handicap » (p.58) elle la définit en termes de visibilité directe dans l'interaction de face à face de la déficience ou des appareillages qui y sont associés. Il aurait peut être été utile pour plus de clarté de retenir la formulation de « visibilité de la déficience ». Cette remarque en appelle une seconde, celle d'une interrogation sur la construction du facteur « importunité » (p. 49-51 & 58-59). En effet, s'appuyant sur les travaux de Goffman, la candidate reprend son explicitation du caractère « importunant » d'un attribut, c'est dire perturbant l'interaction sociale. Mais elle l'utilise ensuite sous la forme « handicap importunant ». Goffman, dans sa perspective centrée sur les interactions sociales, montre bien que c'est l'atteinte d'une capacité singulière qui peut perturber l'interaction, en prenant l'exemple du bégaiement. Mais la candidate va dans sa partie méthodologique organiser son étude en rangeant dans la catégorie « handicap importunant » les enfants trisomiques et les enfants présentant un retard mental. Elle retient donc la déficience (en l'occurrence la déficience intellectuelle) comme niveau d'analyse permettant de catégoriser les individus comme présentant un « handicap importunant ». Au-delà du problème de formulation écrite,

se pose ainsi un problème théorique : peut-on penser que certains enfants déficients intellectuels ne présentent pas forcément de graves limitations de capacités dans l'interaction sociale, c'est-à-dire qui ne perturbent pas forcément l'interaction sociale ? Cette question se pose d'autant plus qu'il est précisé (p.62) que les enfants handicapés mentaux des classes retenues dans l'étude présentaient des déficiences intellectuelles légères. La réponse se situe bien sûr dans la prise en compte des capacités et compétences relationnelles qu'ils ont pu acquérir au regard du processus de socialisation qui a été le leur. Cette question paraît de nature à ouvrir les interprétations proposées en page 195 concernant des résultats contraires aux attentes. On notera que de la même manière la catégorisation des enfants IMC dans le groupe de « handicap non importunant » peut être discutée.

Une dernière remarque doit être faite, sur un point qui pourra être discuté durant la soutenance. C'est la question de l'absence quasi-totale d'informations et de données concernant les élèves dits handicapés dans la recherche ici présentée. Si la candidate précise (p.64) qu'ils ont également participé à la recherche, les données n'ont pu être traitées. Mais d'une façon plus globale, le lecteur, en l'absence de description et de présentation affinée des limitations de capacités de ces élèves handicapés qui sont, finalement, les sujets en contact (en interaction donc) avec les collégiens étudiés, manque d'éléments de compréhension.

En conclusion, ce travail de recherche original s'inscrit dans une approche quasi-expérimentale des représentations sociales de l'altérité, du handicap et des attitudes à l'égard du handicap chez des collégiens. L'analyse quantitative des effets combinés des facteurs contact, visibilité et importunité permet un apport important de connaissances sur les conditions d'une dynamique positive du regard social porté sur le handicap et les personnes dites handicapées. Le positionnement théorique de la recherche et la prise en compte du modèle interactionniste du handicap dans la construction de la recherche méritent discussion lors de la soutenance.

Ces différentes remarques pourront être évoquées avec la candidate au cours de la soutenance de cette thèse de doctorat, et ne remettent pas en question l'intérêt et l'originalité de cette thèse. C'est pourquoi je donne un avis favorable à la soutenance.



Anne Marcellini, PU.  
Université Montpellier 1  
Le 28/09/2012

## ATTESTATION DE RÉUSSITE AU DIPLÔME

Le Président de l'Université d'Aix-Marseille certifie que  
**Le Doctorat de Psychologie**  
a été décerné, conformément à l'arrêté du 7 août 2006, à  
**Madame KALINA HARMA**  
née le 23 Novembre 1985 à AIX EN PROVENCE  
au titre de l'année universitaire 2011-2012 avec la mention Très honorable

Titre des travaux : Inclusion scolaire, représentations sociales de l'altérité et du handicap et attitudes à l'égard du handicap. Effet des facteurs contact, visibilité et importunité

Date de soutenance : 07 novembre 2012

Ecole doctorale : Cognition, langage, éducation (356)

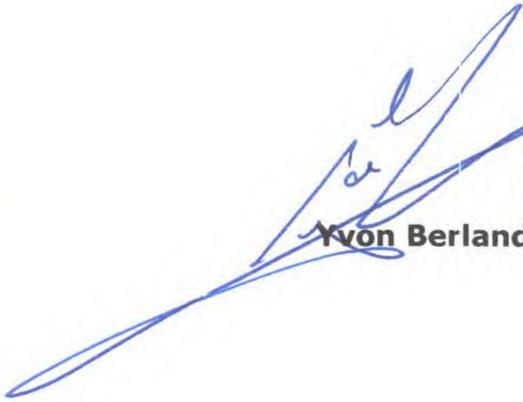
Directeur : Monsieur ROUSSEY JEAN-YVES

Codirecteur : Madame GOMBERT ANNE

### Composition du jury

Monsieur ROUSSEY Jean-Yves - Membre du jury - Professeur des Universités - UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE  
Madame GOMBERT ANNE - Membre du jury - Maître de conférences - UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE  
Madame MARCELLINI ANNE - Président du jury - Rapporteur - Professeur des Universités - UNIVERSITE MONTPELLIER 1  
Monsieur EBERSOLD SERGE - Rapporteur - Professeur des Universités - INSHEA, Suresnes

Fait à Marseille, le 13 novembre 2012

  
Yvon Berland 

## RAPPORT DE SOUTENANCE DE THESE

de Madame KALINA HARMA

École doctorale : Cognition, langage, éducation (356)

Diplôme : Doctorat de Psychologie

Date de soutenance : 07 novembre 2012 à 14h00 - Salle des Professeurs (2ème étage), Campus Aix - Site Schulman, 29 av. Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence cedex 1

Président : Anne MARCELLINI  
Directeur de thèse : Monsieur ROUSSEY JEAN-YVES  
Codirecteur Madame GOMBERT ANNE

Rapporteur : Serge EBERSOLD

Jury

Autres membres :

Rapport de soutenance de thèse de doctorat de Psychologie  
de l'Université d'Aix-Marseille  
Ecole Doctorale 356 : Cognition, Langage, Education



Soutenance en date du 7 novembre 2012

Titre de la thèse :

**« Inclusion scolaire, Représentations sociales de l'altérité et du handicap, et attitudes à l'égard du handicap. Effet des facteurs contact, visibilité et importunité »**

**de Mme Kalina HARMA**

Le jury était composé de :

Anne Marcellini, Professeure des Universités, Université de Montpellier 1 (Rapporteur, Présidente du jury).

Serge Ebersold, Professeur INSHEA (Rapporteur)

Jean-Yves Roussey, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université (Directeur de thèse)

Anne Gombert, Maître de Conférences, Aix-Marseille Université (Co-directeur de thèse)

Conformément à l'usage, la candidate, Mme Kalina HARMA, présente tout d'abord son travail de recherche. Elle en fait un exposé précis, avec l'appui d'une présentation de diapositives qui synthétise clairement son approche et ses principaux résultats.

A la suite de cet exposé, c'est Anne Gombert, co-directrice de la thèse qui prend la parole en premier lieu. Elle remercie la candidate pour sa présentation qu'elle a jugé particulièrement claire puis souligne qu'elle tient à commencer sa présentation par un rappel de l'ancrage historique de la thèse de Kahina Harma avant de parler de la thèse proprement dite.

Tout d'abord, Anne Gombert veut souligner que le sujet développé dans cette thèse par Kahina Harma, s'inscrit dans une véritable continuité de questionnement qui prend racine dès un Master 1, soutenu en juin 2007 en Sciences de l'Education, après une licence en Sociologie. C'est ainsi qu'en Master 1, Kahina Harma a travaillé sur « l'impact de l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant des Troubles Sévères des Apprentissages » sur les représentations du handicap et de la différence des autres élèves de la classe. Dès le départ, la candidate a postulé qu'un travail sur les représentations sociales du handicap devait nécessairement s'inscrire en parallèle dans une étude plus large de l'altérité : cela l'a donc conduit à développer dans sa thèse deux recherches distinctes (respectivement : recherche 1 et 2) sur l'évolution de ces deux représentations. En Master



M2 (soutenu l'année suivante), la candidate a postulé que si les Troubles des Apprentissages étaient bien des handicaps, ce n'étaient pas des handicaps « lourds » et, que dans tous les cas, ils ne correspondaient pas aux figures fondamentales unanimement reconnues dans la littérature (physique versus mental). La candidate a donc poursuivi cette première investigation exploratoire en travaillant sur l'impact de l'inclusion d'élèves plus « lourdement handicapés ». C'est précisément à ce moment qu'elle s'est intéressée, de plus près, au rôle de la visibilité du handicap sur les rapports de mixité. Dans son M2 elle a contrasté des groupes d'élèves qui côtoyaient ou non des élèves présentant un handicap visible (Infirme Moteur Cérébral) ou non visible (TSA). Pour faire cela, elle a fait le choix de travailler « déjà » sur un large échantillon puisque 144 élèves avaient été à l'époque interrogés par entretien-semi directif. Ce travail lui avait permis de construire une typologie des représentations sociales du handicap et de l'altérité chez des collégiens qu'elle a réutilisée dans sa thèse pour analyser les questions d'évocation lui permettant d'étudier le contenu de ces deux représentations et leur évolution. Ce premier point permet à Anne Gombert de souligner la pugnacité de la candidate et de mettre l'accent sur son caractère très déterminé qui n'a fait que se confirmer durant toutes les années de thèse.

En second lieu, Mme Gombert explique que l'entrée en thèse de Kahina Harma s'est imposée comme une évidence tout comme, du reste, sa requête de quitter son cursus en « *Sciences de l'Éducation* » pour s'orienter vers une thèse en *Psychologie*. Anne Gombert, souligne alors que la candidate a su très rapidement s'approprier les concepts en psychologie qui lui ont été utiles et que par ailleurs, sa revue de questions conséquente et en adéquation aux questions qu'elle s'est posées, témoigne bien de cette filiation tripartite : Psychologie (prioritairement), Sociologie mais aussi les Sciences de l'Éducation. Anne Gombert poursuit en précisant que Kahina Harma a obtenu une bourse régionale pour conduire ce travail de thèse avec comme partenaire socio-économique l'Inspection Académique des Hautes-Alpes. Le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale a été d'emblée convaincu de la portée que pourrait avoir sa thèse dans le champ scolaire et notamment au niveau des collèges. Ce financement lui a permis d'arrêter les petits boulots (animation dans les MJC/centre de vacances ; aide au devoir dans des associations) pour se consacrer à sa thèse qu'elle a fini au bout de 4 ans de travail. Cette année supplémentaire s'explique aisément par la lourdeur du protocole expérimental (cf. points 4 et 5) et par sa charge d'enseignement. Kahina Harma a en effet obtenu un poste d'ATER en septembre 2011.

L'appropriation du champ conceptuel de la théorie structurale des représentations sociales a conduit la candidate à travailler dans sa thèse sur le contenu des représentations de l'altérité et du handicap (avec les questions d'évocation) mais aussi sur leurs organisations (avec les questions de caractérisation permettant d'appréhender le noyau central et les éléments périphériques de la représentation). Puis à pousser l'investigation jusqu'à l'étude des attitudes, concept qui prend dans sa thèse l'acception de « *prédispositions cognitives à agir positivement ou négativement vers des personnes, des objets* ». Ce point permet à Anne Gombert de souligner que la candidate a voulu absolument se positionner sur ce point et mettre au clair ce concept qui n'est pas clairement stabilisé en psychologie. Le schéma récapitulatif présenté à la fin du chapitre 1 (page 20) rend bien compte de ce travail de mise en perspective et d'éclaircissement. Enfin, Anne Gombert, tient également à



signaler que c'est uniquement sous l'injonction de ses deux directeurs de thèse que Kahina Harma a accepté (avec regret !) d'arrêter son investigation et ne pas aller observer les comportements effectifs des jeunes collégiens envers leurs pairs handicapés. Enfin, pour circonscrire son sujet, la candidate a travaillé sur plusieurs sources de variation (facteurs) pouvant influencer les représentations sociales et les attitudes des collégiens. Au lieu de travailler sur chaque facteur isolément, elle a fait le choix d'étudier leurs interactions. Quatre facteurs sont ainsi au total en pris en considération : le Contact, la Visibilité, l'Importunité et le facteur Temps ». Au final, un protocole expérimental riche et complexe qui prend en compte une partie de la complexité des phénomènes que voulait observer dès le départ la candidate. Ce point permet à Anne Gombert de souligner le fait qu'elle est en accord avec la remarque du pré-rapport de Serge Ebersold sur le fait que d'autres facteurs « plus contextuels » auraient pu être pris en compte et pourraient expliquer des variations de résultats (ex : rôle des familles, des enseignants, contexte d'inclusion ...). Cependant, Anne Gombert pense aussi comme impossible de rajouter des facteurs dans ce protocole sauf à en modifier la nature et le type d'analyse : c'est-à-dire tendre vers une recherche à caractère « situationnel » avec moins de sujets et plus longitudinale.

Concernant la méthodologie, Anne Gombert tient à saluer la précision « horlogère » avec laquelle Kahina Harma a élaboré le montage de ses questionnaires. Elle a fait le choix de ne pas utiliser des outils clés mais de faire un mixte de tous pour constituer son propre outil de recueil de données. Ce qui a animé la candidate durant tous ces mois était de créer un outil « fiable ». La formulation des questions, chaque item, leur place dans le questionnaire ont été mûrement réfléchis. Par ailleurs, ce matériel a été mis à l'épreuve d'un groupe test de collégiens et d'enseignants. De la même manière, Anne Gombert met également l'accent sur l'échantillon final de la thèse (549 élèves, interrogés en début et fin d'année). Cela suppose un long temps de repérage des terrains expérimentaux, un très long temps de recueil (recueil que la candidate a souhaité faire seule ne voulant pas prendre le risque « *d'un effet de l'expérimentateur* ») et un temps encore plus long de dépouillement et d'analyse. Anne Gombert conclut ce point en remerciant sincèrement Kahina Harma pour son professionnalisme et sa rigueur.

Anne Gombert souhaite saluer également le positionnement éthique de la candidate. Elle signale combien elle a apprécié, durant ces 6 années sa vigilance pour ne pas amalgamer l'objet et le sujet de sa thèse. Dans le champ du handicap, notamment dans le monde de la psychologie expérimentale, ce positionnement est notable et peut être mis en avant. Par exemple, Kahina Harma s'est toujours interrogée sur l'effet rebond (collatéral) que pourrait avoir son expérimentation sur les collégiens interrogés (en termes de stigmatisation de leurs pairs) mais aussi sur les collégiens handicapés. Cela l'a conduit, outre à mettre en place les protocoles déontologiques d'usage (voir pages 63-64), à mener plusieurs actions auprès des élèves handicapés et leurs parents (réunions d'information et d'explicitation de la recherche dans tous les collèges, passation des questionnaires aux élèves en situation de handicap en n'en modifiant pas le contenu mais en l'adaptant au potentiel des élèves, présentation des résultats dans chacun des collèges).



Pour finir Anne Gombert souhaite discuter, non pas des résultats proprement dits, mais plutôt d'en questionner leurs portées. Kalina Harma a, dès le départ, souhaité faire une thèse dont les résultats puissent être utiles, et dont les retombées se voient sans grande « transposition didactique ». Anne Gombert, tient à rassurer pleinement la candidate car elle pense sincèrement que cela est le cas. Ces résultats suggèrent que rien n'est simple et qu'un chemin reste encore à parcourir. Si les représentations sociales de l'Altérité et du Handicap des collégiens évoluent bien au contact de leurs pairs handicapés, donc que l'injonction « d'inclusion » est utile, elle n'est pas suffisante puisque ces représentations restent de nature déficitaire. En effet, le handicap moteur semble se « normaliser » puisqu'il y a une modification radicale de la représentation par son éjection du Noyau Central mais pour être remplacé par le « Handicap mental » et, en aucun cas pour laisser la place à une représentation plus contextuelle qui amènerait à considérer plutôt la « situation de handicap » que la « déficience ». C'est seulement dans le cas de contacts directs ou indirects avec visibilité et caractère non importunant du handicap que les représentations sociales évoluent et deviennent adéquates au modèle inclusif. Anne Gombert, poursuit son argumentaire en précisant qu'il en est de même pour les attitudes. Elles sont favorables mais, si l'on y regarde de très près, elles ne le sont que « relativement » puisque les collégiens sont en accord pour entretenir des relations avec leurs pairs handicapés plutôt dans leur classe que hors du collège : autrement dit, lorsqu'ils ne sont pas à l'initiative du rapport de mixité. Une condition expérimentale semble être particulièrement favorable à l'évolution des attitudes vers plus d'un engagement : le contact direct avec un handicap visible et importunant. Au final ces résultats montrent bien la complexité des phénomènes en jeu dans l'évolution des représentations sociales et des attitudes et éclairent la nature des conséquences d'une politique inclusive sur l'évolution des mentalités.

Avant de passer aux questions, Anne Gombert souhaite féliciter une fois de plus la candidate et la remercier pour ce travail de qualité, rigoureux et utile qui lui a permis de faire avancer significativement sa propre réflexion. Puis elle pose trois questions à la candidate. La première porte sur l'enjeu de son travail et son exploitation dans la sphère scolaire, associative ou autres. Si les représentations sociales et les attitudes évoluent, la thèse suggère que l'on peut, en quelque sorte, les faire évoluer plus vite (cf. les combinaisons optimales de changement). Est-ce que la candidate a envisagé des actions concrètes qui permettent d'accompagner et d'optimiser cette évolution ? La seconde question est plus conceptuelle. En introduction page 1, il est noté « *L'application de cette loi demande donc de travailler de concert l'inclusion scolaire et sociale ?* ». Anne Gombert demande à la candidate si elle ne voit pas comme une incohérence dans cette phrase, qui « fonctionnait » très bien lorsqu'il s'agissait d'*intégration* ? Enfin, elle l'interroge sur l'idée qu'elle avait eu de travailler sur les *comportements effectifs* des élèves, idée abandonnée dans la thèse suite aux conseils appuyés de ces deux directeurs. Anne Gombert souhaite savoir si elle a définitivement (ou non) abandonné cette idée. Si non, comment a-t-elle cheminé dans cette réflexion ?

Après avoir entendu la candidate, Anne Gombert se dit très satisfaite des réponses et remercie la candidate



C'est ensuite Jean-Yves Roussey, directeur de thèse, qui prend la parole. Après avoir remercié les professeurs Marcellini et Ebersold d'avoir accepté de participer à ce jury, il indique que, leur laissant le soin d'intervenir sur tous les aspects spécifiques de ce travail en tant que spécialistes éminents dans le domaine du handicap, il souhaite dire quelques mots sur le déroulement de la recherche, avant de formuler quelques remarques générales à propos de ce travail. Il constate notamment que Kalina Harma a su s'approprier et construire une question de recherche en articulant opportunité et contraintes de terrain avec des préoccupations théoriques issues de la littérature scientifique, notamment dans le domaine de la psychologie sociale et de la sociologie.

Plus précisément, mademoiselle Harma a souhaité travaillé sur l'acceptation sociale de l'altérité et du handicap en s'interrogeant notamment sur la relation de ces deux concepts, ainsi que sur l'influence des directives ou des décisions politiques dans ce domaine en profitant de l'opportunité constituée par la mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire des élèves handicapés (loi de 2005). Pour ce faire, elle s'est approprié le concept de représentation sociale, notamment en ce qui concerne ses aspects structurels et évolutifs. Constatant la faible quantité de publications relatives aux représentations sociales des jeunes élèves, elle s'est appuyée sur la littérature largement anglo-saxonne relative à leurs attitudes à l'égard des personnes différentes ou handicapées. Elle a ainsi été amenée à travailler sur la relation représentations sociales/attitudes avec l'objectif de repérer les évolutions des représentations sociales de l'altérité et du handicap des élèves de collège ainsi que celles de leurs attitudes envers leurs pairs porteurs de handicap et plus largement envers l'inclusion scolaire. Une dimension plus « appliquée » de cet objectif était de voir si les visées énoncées dans la loi 2005 pouvaient être considérées comme réalistes, accessibles.

Le professeur Roussey trouve cette démarche intéressante pour au moins deux raisons : tout d'abord son originalité liée à l'objet même de la recherche qui reste peu étudié actuellement et ensuite le fait que cette approche, qui consiste à considérer l'école comme un laboratoire pour le psychologue, articule réalité du terrain et acquis théoriques et reprenne celle des premiers psychosociologues ou psychologues sociaux de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (par exemple Elton Mayo dans les années 30) qui à la suite de Münsterberg (1912) avaient choisi d'améliorer la connaissance du comportement humain et des processus à l'œuvre lors des interactions sociales en considérant l'usine comme le meilleur laboratoire. Il s'agit dans le cadre de ce type d'approche de fournir des éléments de réponse scientifiquement attestés à des questions de société, en mettant à l'épreuve de façon à les valider ou les faire évoluer, les théories en vigueur dans le domaine. C'est ainsi qu'a procédé mademoiselle Harma : elle s'est intéressée à la relation entre représentations sociales et attitudes et de ce fait elle a été amenée à étudier leurs évolutions et celle de leur relation, ce qui constitue un questionnement dont la dimension théorique est évidente.

Bien sûr une telle démarche implique de prendre en compte les contraintes du terrain notamment, dans le cas de ce travail, celles qui concernent l'entrée dans les établissements scolaires soumise à l'autorisation de la hiérarchie ou l'accès aux classes dépendant en plus de l'accord des équipes pédagogiques. Cette prise en compte nécessite d'y consacrer un temps important et de faire preuve d'énergie et de ténacité face à la complexité de l'organisation hiérarchique scolaire, ce qu'a su faire



mademoiselle Harma. Par ailleurs, le professeur Roussey signale que l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif de recueil de données ont-elles aussi été particulièrement coûteuses en temps vu la rigueur qu'y a apportée la candidate. Ces éléments expliquent en bonne partie la durée de cette thèse qui a dépassé d'un an la durée du financement régional obtenu. Un autre élément d'explication réside dans les nombreuses activités d'enseignement réalisées par Kahina Harma au cours de ces quatre années, deux en tant que chargée de cours et deux en tant qu'ATER à temps plein.

En ce qui concerne la thèse, elle-même, le professeur Roussey pointe avec satisfaction la qualité de la rédaction dans sa forme, respectueuse des normes de l'écriture scientifique (citations, références, règles de présentation d'un tableau ou d'une figure entre autres) et dans le fond (clarté et cohérence des analyses, argumentations et raisonnements). Il souligne aussi son caractère original à double titre. A celui de son objet, encore peu étudié mais aussi de l'hypothèse, sous-jacente à l'ensemble du travail, d'une évolution des représentations et attitudes liée à l'interaction entre les facteurs étudiés plutôt qu'à l'effet spécifique de tel ou tel. Cette hypothèse repose sur une problématique soigneusement élaborée qui dénote une bonne appropriation de ces concepts. De la même manière, la présentation des aspects méthodologiques, est révélatrice d'une méticulosité certaine apportée à l'élaboration des outils de recueil et d'analyse des données. Cette rigueur, dans la ligne de l'approche quasi expérimentale adoptée par la candidate, et c'est un de ses mérites, se retrouve aussi dans le traitement des données à un point tel que le caractère quasi obsessionnel de la présentation des résultats, s'il organise la lecture la rend aussi un rien monotone.

Pour ce qui concerne plus précisément ces résultats, ils mettent clairement en évidence, conformément aux hypothèses, que l'évolution des représentations comme celle des attitudes dépendent bien de l'interaction des facteurs étudiés. Ils montrent également que représentations et attitudes semblent ne pas évoluer de conserve. Ce point constitue une des nombreuses questions posées par ce travail, en plus des informations qu'il apporte sur la question de l'inclusion scolaire examinée du point de vue des représentations sociales de l'altérité et du handicap des élèves et de leurs attitudes des élèves à l'égard de leurs camarades porteurs de handicap. Une autre a trait au caractère fortement positif des attitudes des collégiens à l'égard de leurs camarades handicapés mais aussi de l'inclusion scolaire. Même s'il ne s'agit pas de répondre à toutes ces questions maintenant, le professeur Roussey aimerait savoir quelle(s) est (sont) celle(s) que mademoiselle Harma souhaiterait explorer en priorité à l'occasion de futures recherches.

Il demande aussi à la candidate de revenir sur le résultat relatif à la distance sociale révélée par les attitudes des collégiens à l'égard de leurs pairs handicapés. Cette distance sociale disparaît en fin d'année dans une seule des conditions. Comment interpréter ce résultat essentiel puisque, dans ce cas, il semble bien que conformément aux visées du législateur, les camarades handicapés soient perçus comme des personnes différentes et acceptées en tant que telles ?

Avant de céder la parole à Kalina Harma, le professeur Roussey ajoute que ses travaux ont déjà donné lieu à une activité de diffusion des connaissances notable : trois communications dans des



colloques ou des conférences de vulgarisation organisées par des associations, un article publié, un accepté avec révision par la revue *International Journal of Disability, Development and Education* et un autre soumis à la *Revue canadienne des sciences du comportement*. Pour finir il redit qu'il a apprécié d'avoir contribué à la réalisation de cette thèse et travaillé avec Kalina Harma qui a développé et montré à cette occasion d'évidentes compétences de chercheur et d'enseignante, notamment un respect scrupuleux des recommandations déontologiques quitte à y passer un temps certain.

La candidate répond clairement aux questions du Professeur Roussey.

C'est ensuite le Professeur Serge Ebersold, rapporteur de la thèse, qui prend la parole. Il souligne la grande originalité d'une thèse qui se propose d'appréhender l'impact, auprès de collégiens, de la scolarisation en milieu ordinaire d'enfants à besoins éducatifs particuliers en termes de représentations sociales de l'altérité et du handicap et d'attitudes. Revendiquant une approche structurale des représentations sociales, elle met particulièrement l'accent sur le rôle joué en la matière par le contact direct entre les collégiens et leurs pairs à besoins éducatifs particuliers (BEP) ainsi que par la visibilité de la déficience et le niveau d'importunité de celle-ci afin d'appréhender les éléments centraux et stables des représentations et attitudes analysées. Il s'agit en d'autres termes de voir si le fait de côtoyer des élèves à BEP contribue à faire évoluer les représentations sociales du handicap et de l'altérité et fait évoluer les attitudes à leur égard et, plus généralement, envers l'inclusion.

Serge Ebersold souligne aussi la qualité du développement proposé par la première partie de la thèse. Elle décrit les dimensions conceptuelles relatives à la notion de représentation et d'attitude qui sont, dans un second temps reliées, d'une part à l'altérité et, d'autre part au handicap alors qu'un troisième chapitre présente les objectifs, la problématique et les hypothèses de la thèse. La partie théorique caractérise la notion de représentations sociales au regard notamment de la théorie structurale des représentations, la spécifie par rapport à celle d'attitude, la relie aux approches du handicap promues par l'ambition inclusive et la confronte aux représentations du handicap, cette notion apparaissant comme la figure radicale de l'altérité. Elle réfère ainsi l'appréhension des représentations sociales aux dimensions idéologiques, aux valeurs collectives et personnelles, à l'expérience collective ainsi qu'à la mémoire collective et associe l'attitude à un positionnement personnel, socialement conditionné, vis-à-vis d'un comportement mettant en scène un objet représenté. Elle invite à mettre l'accent sur les attitudes des élèves à l'égard de leurs pairs à BEP et de l'inclusion scolaire et non sur le lien entre intentions et comportements effectifs et sa méthodologie appréhende l'évolution des représentations et des attitudes au cours d'une année scolaire.

Serge Ebersold souligne aussi la clarté d'une présentation méthodologique qui décrit précisément l'articulation entre la méthodologie, la problématique et les hypothèses. Elle consiste à interroger 542 collégiens de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> scolarisés dans 5 établissements de l'académie d'Aix Marseille en début et en fin d'année scolaire en distinguant ceux ayant des contacts directs et ceux ayant des contacts indirects pour voir si le contact réduit la vision médicale du handicap au profit d'une



conception plus affective et relationnelle renvoyant aux traits de personnalité et aux émotions ressenties et favorisait des attitudes favorables envers les élèves à BEP et, plus généralement, à l'égard de l'inclusion. Elle réfère d'autre part les représentations et les attitudes des enquêtés en fonction de la visibilité du handicap et de son impact sur le déroulement des interactions et organise l'analyse autour de 4 formes d'interaction idéales typiques : l'interaction avec des élèves dont la particularité est visible et importunante qu'incarne la déficience intellectuelle accompagnée d'un stigmatisme physique (T21), l'interaction avec des élèves dont la particularité n'est pas visible mais importunante que représente la déficience intellectuelle avec retard mental, l'interaction avec des élèves dont la particularité est visible mais importunante que matérialise la déficience sans altération cognitive (IMC) et, enfin, l'interaction avec des élèves dont la particularité n'est pas visible et n'est pas importunante qu'incarne la dysorthographe/dyslexie sévère.

Serge Ebersold dit le plaisir qu'il a eu à lire une thèse qui présente clairement les résultats de l'enquête, même si leur mode de présentation peut paraître lassant à certains moments. D'une manière générale, l'analyse montre que la représentation sociale de l'altérité est riche et diversifiée et qu'elle dépend de l'interaction entre les facteurs considérés. La présence d'élèves handicapés contribue à élargir la représentation de l'altérité, sans pour autant modifier substantiellement celle renvoyant au corps infirme, notamment lorsqu'il s'agit d'une déficience intellectuelle, du moins en une année. Elle suggère également que les représentations du handicap évoluent au cours de l'année scolaire, à l'exception des élèves n'ayant qu'un contact indirect avec un handicap non visible ce qui indique un effet de l'effet contact, visibilité et importunité sans pour autant que les changements ne soient observés les uns sur les autres. Bien qu'évolutives, les représentations restent stéréotypées, notamment lorsque la déficience est visible et importunante et ceci dans le temps. Le contact direct influe par ailleurs particulièrement sur les représentations lorsque la déficience est invisible et peut engendrer une recombinaison des représentations du côté de la déficience intellectuelle et de la maladie. L'analyse montre par ailleurs que l'attitude à l'égard des élèves handicapés évolue positivement lorsqu'existe un contact avec un(e) camarade présentant une déficience visible et importunante, mais pas dans les autres cas de figure, même si une certaine distance sociale persiste notamment lorsqu'il s'agit de partager des activités en dehors de la classe. Elle révèle également que l'attitude positive à l'égard de l'inclusion progresse en cours d'année, notamment lorsqu'il s'agit de personnes présentant une déficience physique et montre, d'une manière générale, les différences sensibles existantes entre la déficience physique et la déficience mentale.

Serge Ebersold conclut son propos en demandant quelques éclaircissements sur le profil des élèves présentant un retard mental dont la déficience est invisible et non importunante ainsi que sur l'adaptation au contexte français d'outils importés de l'univers anglo-saxon, la place accordée aux relations entre élèves pouvant différer sensiblement dans le système français et, par exemple, les systèmes britanniques ou américains. Il rappelle également que le handicap étant au croisement de facteurs sociologiques, psychologiques et écologiques, il aurait aimé avoir plus d'informations sur les activités menées au cours de l'année scolaire par les acteurs de l'école et qui ont motivé le contact, la manière dont les contacts ont ou n'ont pas été favorisés, la manière dont s'est jouée l'intégration des



élèves présentant une déficience dans la classe, ces éléments étant essentiels à la compréhension du contact et de son importance dans l'évolution des représentations. Ces informations auraient pu constituer des variables explicatives qui, corrélées avec certaines données, auraient permis de mieux problématiser l'objet analysé et d'affiner l'analyse. Il souhaite enfin connaître plus précisément le rôle des caractéristiques socio-démographiques des élèves dans l'analyse proposée.

Serge Ebersold se dit satisfait des réponses obtenues et remercie Mme Harma pour la qualité des échanges.

Anne Marcellini, rapporteur de la thèse et présidente du jury prend la parole en dernier lieu. Sans reprendre les différents éléments déjà développés par les autres membres du jury, elle félicite la candidate pour son travail sur un sujet très intéressant et peu étudié, celui de l'impact des politiques d'intégration scolaire des élèves handicapés sur les représentations sociales du handicap chez les adolescents sans déficience. Elle précise que le document est présenté selon les normes en vigueur, même si la lecture des chapitres présentant les résultats est parfois fastidieuse, la forme étant trop répétitive.

Ce travail de recherche porte sur les transformations des représentations sociales de l'altérité et du handicap et de l'attitude à l'égard du handicap chez des élèves scolarisés au sein de collèges dans lesquels est implantée une Unité Pédagogique d'Intégration – UPI - (structures devenues en 2010 Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire – ULIS -). Il repose sur une enquête en milieu scolaire construite sous la forme d'un protocole de mesures répétées à 6 mois d'intervalle, s'inscrivant dans une méthode quasi-expérimentale. Ce travail, qui s'inscrit dans une approche hypothético-déductive, cherche à mettre en évidence les effets sur les représentations sociales de l'altérité, du handicap et les attitudes à l'égard du handicap de trois facteurs : le contact (direct ou indirect), la visibilité (visibilité ou invisibilité de la déficience) et l'importunité (altération de la communication et de l'interaction ou non).

La problématique centrale questionne l'impact d'une scolarisation en milieu inclusif sur la transformation des représentations sociales des élèves non-handicapés à l'égard 1) de l'altérité, 2) du handicap, puis de la transformation de leurs attitudes à l'égard 1) des élèves handicapés, 2) de l'inclusion, mais aussi des relations entre représentations sociales et attitudes.

Si une transformation des représentations sociales est mise en évidence, l'influence des représentations sociales sur les attitudes n'apparaît pas dans les résultats comme systématique. Les résultats obtenus sont donc complexes et délicats à interpréter. La thèse centrale ici défendue est que si le contact produit effectivement une transformation des représentations sociales du handicap, celle-ci est variable, et affectée négativement en particulier par l'invisibilité de la déficience, et par le type de déficience (en l'occurrence le « retard mental »).

Anne Marcellini souligne le fait que ce travail présente l'intérêt scientifique indéniable de rendre compte de façon détaillée, au travers d'une mesure objectivée et appréhendable au niveau statistique, de l'évolution des représentations et attitudes d'une population importante de collégiens (549) dans une situation de co-présence scolaire avec des collégiens présentant des déficiences. Il



est à ce titre original dans le sens où peu de travaux se sont jusqu'ici intéressés aux représentations sociales du handicap chez les adolescents qui vivent une scolarité avec des camarades présentant des déficiences.

Anne Marcellini souhaite proposer à la candidate quelques points à qui lui semblent à discuter. Le travail proposé situe bien le cadre théorique de référence qui est celui de la théorie structurale des représentations sociales. Dans le chapitre 2 sur les représentations sociales du handicap et de l'altérité, une courte partie présente les évolutions du concept de handicap de la CIH à la CIF. Si la candidate explicite clairement le passage d'un modèle causal à un modèle interactionniste, Anne Marcellini a regretté, à la lecture de l'ensemble du document, qu'elle ne se soit pas approprié dans l'écriture, les distinctions conceptuelles présentées. En effet, de façon récurrente dans le document le terme de handicap est utilisé pour évoquer les déficiences ou les incapacités, ce qui crée une certaine confusion. Par exemple lorsque la candidate parle de « visibilité du handicap » (p.58) elle la définit en termes de visibilité directe dans l'interaction de face à face de la déficience ou des appareillages qui y sont associés. Il aurait peut être été utile pour plus de clarté de retenir la formulation de « visibilité de la déficience ». Cette remarque en appelle une seconde, celle d'une interrogation sur la construction du facteur « importunité » (p. 49-51 & 58-59). En effet, s'appuyant sur les travaux de Goffman, la candidate reprend son explicitation du caractère « importunant » d'un attribut, c'est dire perturbant l'interaction sociale. Mais elle l'utilise ensuite sous la forme « handicap importunant ». Goffman, auquel la candidate se réfère, dans sa perspective centrée sur les interactions sociales, montre bien que c'est l'atteinte d'une capacité singulière qui peut perturber l'interaction, en prenant l'exemple du bégaiement. Mais la candidate va dans sa partie méthodologique organiser son étude en rangeant dans la catégorie « handicap importunant » les enfants trisomiques et les enfants présentant un retard mental. Elle retient donc la déficience (en l'occurrence la déficience intellectuelle) comme niveau d'analyse permettant de catégoriser les individus comme présentant un « handicap importunant ». Au-delà du problème de formulation écrite, se pose ainsi un problème théorique sur lequel Anne Marcellini interpelle la candidate : peut-on penser que certains enfants déficients intellectuels ne présentent pas forcément de graves limitations de capacités dans l'interaction sociale, c'est-à-dire qui ne perturbent pas forcément l'interaction sociale ? Cette question se pose d'autant plus qu'il est précisé (p.62) que les enfants handicapés mentaux des classes retenues dans l'étude présentaient des déficiences intellectuelles légères. La réponse se situe bien sûr dans la prise en compte des capacités et compétences relationnelles qu'ils ont pu acquérir au regard du processus de socialisation qui a été le leur. Cette question paraît de nature à ouvrir les interprétations proposées en page 195 concernant des résultats contraires aux attentes.

Anne Marcellini fait ensuite une dernière remarque qui porte sur l'absence quasi-totale d'informations et de données concernant les élèves dits handicapés dans la recherche ici présentée. Si la candidate précise (p.64) qu'ils ont également participé à la recherche, et que les données n'ont pu être traitées dans le cadre imposé pour la réalisation de la thèse, le lecteur, en l'absence de description et de présentation affinée des limitations de capacités de ces élèves handicapés qui sont,



finalement, les sujets en contact (en interaction donc) avec les collégiens étudiés, manque d'éléments de compréhension.

Mme Kalina Harma apporte toutes les précisions nécessaires, et propose des interprétations plus globales, impliquant le contexte même de cette étude en milieu scolaire.

Anne Marcellini remercie la candidate pour l'ensemble de ses réponses aux questions du jury, et pour la qualité de celles-ci.

Après la délibération du jury, la présidente déclare qu'après avoir lu la thèse et après avoir entendu la candidate, le jury a jugé Mme Kalina HARMA digne du grade de Docteur de l'Université d'Aix-Marseille, avec la mention très honorable, à l'unanimité des membres du jury.

Il a été précisé que l'Ecole Doctorale 356 ne décerne pas de mention « avec les félicitations du jury ».

Le jury tient cependant à souligner la qualité de l'exposé oral et des discussions lors de cette soutenance.

Aix en Provence, le 5 octobre 2013

Jean-Yves Roussey  
Psyché EA 3273  
Université Aix-Marseille

Mademoiselle Kahina Harma a soutenu sa thèse de doctorat en Lettres et Sciences Humaines mention Psychologie intitulée « *Inclusion scolaire, représentations sociales de l'altérité et du handicap et attitudes à l'égard du handicap. Effets des facteurs contact, visibilité et importunité* » le 7 novembre 2012 à l'Université d'Aix-Marseille. A l'occasion de la direction de son travail, j'ai pu apprécier sa grande capacité de travail et sa grande rigueur intellectuelle qui lui ont permis de s'approprier aisément les concepts de psychologie sociale après un cursus initial en sociologie, et de bénéficier ainsi d'un contrat doctoral pour mener à bien ses travaux. A l'heure actuelle, Kahina Harma fait preuve d'une très grande connaissance de la littérature psychologique et sociologique dans le champ du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés sur lequel portait sa thèse, et elle maîtrise plusieurs méthodologies d'enquête et d'étude des représentations de la psychologie sociale et de la sociologie.

En outre, tout au long de son travail de doctorat, mademoiselle Harma a manifesté une excellente connaissance des aspects éthiques de la recherche qu'elle a complètement pris en compte sur le terrain à l'occasion d'une enquête qui l'a amenée à recueillir un échantillon de plus d'un millier de données.

Ce travail de recherche original est intéressant car il s'inscrit dans une approche quasi-expérimentale des représentations sociales du handicap et de l'altérité des collégiens et de leurs attitudes à l'égard du handicap. De plus, la mesure des effets combinés du contact au handicap et des caractéristiques de ce dernier (visibilité et importunité) permet de mieux cerner les conditions d'une dynamique positive du regard porté sur les handicap et les personnes handicapées.

Par ailleurs, parallèlement à son travail de recherche qui lui a permis de publier 1 chapitre dans des actes de colloque, 3 articles dans des revues et d'en soumettre deux autres, Kahina Harma a occupé de 2011 à 2013 la fonction d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche à temps plein. Elle a dispensé des enseignements relatifs à la scolarisation des élèves en situation de handicap dont certains reposaient sur les résultats de son travail de thèse et ce dans les différents parcours de master et les formations des enseignants spécialisés (CAPASH, 2 CASH) proposés par l'IUFM d'Aix-Marseille Université, ce qui confirme sa grande capacité de travail.

Au total, il ne fait aucun doute que les travaux de thèse de Kahina Harma méritent d'être distingués pour leur apport et leur caractère original par une structure de recherche développant des travaux consacrés aux personnes handicapées.



Jean-Yves Roussey, Pr



Kahina Harma <harma.kahina@gmail.com>

---

## IJDDE Acceptance and Final Check

3 messages

---

Education <ijdde@uq.edu.au>

15 août 2013 04:23

À : Kahina Harma <harma.kahina@gmail.com>

Dear Dr Harma,

The International Journal of Disability, Development and Education is pleased to accept your manuscript entitled "Impact of Mainstreaming and Disability Visibility on Social representations of Disability and Otherness Held by Junior High School Pupils". Your article will be published in the 2013, Volume 60, Number 4. Congratulations! The publication date for this issue is approximately early December 2013.

Could you please check your attached article as there a few questions which are shown as **[AU:....]**. Please leave these bolded questions in and add your correction/comments next to them and return to Angela Silanesu, Assistant to the Editor at [ijdde@uq.edu.au](mailto:ijdde@uq.edu.au) . PLEASE RETURN YOUR CORRECTIONS WITHIN 2 DAYS. I will then check for any final corrections.

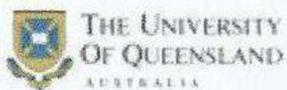
The manuscript will be sent to the publisher for copy editing and type setting. You will receive proofs for checking, and instructions for transfer of copyright in due course.

Again, congratulations. We are pleased we will be able to publish your work. We would also like you to encourage other colleagues and/or graduate students to publish their work in the International Journal of Disability, Development and Education. We are always looking to publish well-designed, well-written studies. We hope you will provide them with such encouragement.

The publisher requests that proofs are checked and returned within 48 hours of receipt (including a copy to this Editorial Office).

Yours sincerely,  
Robyn M. Gillies  
Editor

**Angela Silanesu** | Assistant to the Editor  
*The International Journal of Disability, Development and Education* School of Education | The  
University of Queensland St Lucia Q 4072



Telephone: +61 7 3365 6486

Email: [ijdde@uq.edu.au](mailto:ijdde@uq.edu.au)

Web: [www.tandfonline.com/cijd](http://www.tandfonline.com/cijd)

---



**Impacts of mainstreaming and disability visibility on social representations of disability and otherness held by junior high school pupils**

Journal:	<i>International Journal of Disability, Development and Education</i>
Manuscript ID:	CIJD-2012-0037.R2
Manuscript Type:	Original Paper
Keywords:	Social representation, Disability, Otherness, Integration experience, Disability visibility, France, mainstreaming impact, junior high school pupils

SCHOLARONE™  
Manuscripts

1  
2  
3 **Impact of mainstreaming and disability visibility on social representations of disability and**  
4  
5 **otherness held by junior high school pupils**  
6  
7  
8  
9

10  
11 **Abstract**  
12

13 The present study sought to gauge the impact of integrating pupils with disabilities in ordinary schools  
14 on the social representations of disability and otherness held by their classmates. In particular, we  
15 studied the effects of the disability's visibility (a visible disability, i.e., cerebral palsy, versus a  
16 nonvisible one, i.e., severe learning difficulties) and of "integration experience" (belonging to a class  
17 which may or may not include a pupil with a disability). Results showed that pupils shared the same  
18 representation of disability, made up mainly of pathological features. Disability also lay at the core of  
19 their representation of otherness, which was both rich and diversified. The peripheral components of  
20 these representations varied according to the participants' experiences in the classroom and the  
21 visibility of the disability.  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32

33 **Keywords: Social representation; Disability; Otherness; Integration experience; Disability**  
34 **visibility**  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 The legislation passed in France over the last 30 years relating to people with disabilities reflects  
4 a vision wherein these citizens should be allowed to take their rightful place as integral members of  
5 society (Winance, Ville, & Ravaud, 2007). Promulgated in 2005, *the law on equal rights and*  
6 *opportunities, participation and citizenship of persons with disabilities*, generally referred to as the  
7 2005 Act, brought the country a major step closer toward making this vision a reality (Gardou &  
8 Poizat, 2007; Herrou & Korff-Sausse, 2007). This Act seeks to transform our very conceptions of  
9 disability, by advocating the development of positive attitudes and respect for individual differences.  
10 Furthermore, it strives to erase the negative image of disability and encourages every citizen to put the  
11 values of respect, tolerance and solidarity into practice, so that disabled people and the able-bodied can  
12 “live together”.

13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24 In the field of education, the act makes mainstreaming<sup>1</sup> a priority for children with special  
25 educational needs (SEN), including those with disabilities (Belmont & Vérillon, 2003). For nearly a  
26 century, the vast majority of these pupils attended special schools, many of which fell within the ambit  
27 of the healthcare sector (e.g., “instituts medico-éducatifs”) (Giling, 2006). This “special” education  
28 continued into the 1990s, when school integration classes were finally opened to enable pupils to be  
29 educated in a mainstream setting (“*classe d’intégration scolaire*”, CLIS, in primary schools and “*unité*  
30 *pédagogique d’intégration*”, UPI, in secondary schools). The purpose of the CLIS and UPI classes is  
31 to provide schooling that is tailored to the needs of individual pupils, all the while favoring their full  
32 participation in school life, by allowing them to be included in an ordinary classroom for a given  
33 period, according to their personal education plan (PPS). As such, these classes are intended to  
34 promote both educational and social integration. However, the simple physical integration of pupils  
35 with disabilities in an ordinary classroom does not systematically achieve this twofold objective  
36 (Zaffran, 1997), and inclusive education can sometimes encounter a great many hurdles. One of the  
37 most likely obstacles to integration in general is what able-bodied people know and feel about  
38 disability, and how they represent it. It is therefore crucial to study the social representations of  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54

---

55  
56  
57  
58  
59  
60  
<sup>1</sup> In this research the words *integration*, *inclusion* and *mainstreaming* are used synonymously because in France, since 1975, official texts have recommended the schooling of pupils with disabilities in mainstream schools and classrooms, all the while taking account of their special educational needs. Nevertheless, it should be noted that this recommendation has been rigorously applied since the 2005 Act come into force.

1  
2  
3 disability and otherness held by ordinary pupils in order to find out whether the mainstreaming of  
4 children with disabilities can help to change how people look at "atypical" individuals and the  
5 attitudes they adopt toward them. This is certainly the premise of the 2005 Act (Doré, Wagner, &  
6 Bunet, 1996; Gardou & Poizat, 2007). The aim of the present study was thus to explore the impact of  
7 including pupils with disabilities into ordinary classes on their classmates' social representations of  
8 disability and otherness.  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17

### 18 **Social representations of disability and encounters with otherness**

19  
20 The term "social representation" refers to "the set of knowledge, beliefs and opinions about a  
21 given social object that are shared by a group" (Guimelli, 1994, p. 12). Research has shown that the  
22 social representation of disability is made up of components referring to both physical and intellectual  
23 disability. Although the commonest component is the wheelchair (referring to physical disability),  
24 intellectual disability remains the dominant image, probably because its symptoms are never clearly  
25 defined and it constitutes a deviation from prevailing cultural and social norms (Giami, Assouly-  
26 Piquet, & Berthier, 1988).  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34

35 The social representation of disability comprises both objective components, namely that "which  
36 is materialized and can be seen, named and diagnosed in the disability" (Morvan, 1988, p. 225), and  
37 subjective ones, such as emotions and feelings, which tend to have negative connotations (uneasiness,  
38 fear).  
39  
40  
41  
42  
43

44 Morvan (1988) goes one step further, claiming that the social representation of people with  
45 disabilities can be divided into five categories. The *medical semiological image* defines the disability in  
46 terms of deficits and pathologies (e.g., Down syndrome, paralysis). The *secondary image* tends to dwell  
47 on the disability's repercussions, reducing it to technical (e.g., prosthesis, wheelchair) human (e.g.,  
48 doctors, psychologists), physical or institutional forms of support (departmental disabled persons office,  
49 or MDPH, special schools, etc.) The *childish image* likens people with disabilities to overgrown  
50 children, referring to a lack of autonomy which legitimizes their need for help and even support. The  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 *affective image* concerns the personality traits attributed to people with disabilities (e.g., a physical  
4 disability is associated with the will to adapt, while a person with an intellectual disability is assumed to  
5 be withdrawn). Lastly, the *relational image* represents the affects (feelings and emotions) triggered by  
6 people with disabilities in those who are able-bodied or able-minded. In this context, according to the  
7 author (Morvan, 1988), an encounter with a person with a physical disability generally induces a  
8 feeling of unease and an impression of maladjustment, while fear and rejection tend to predominate in  
9 the presence of a person with an intellectual disability.

10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17 These images do not all carry equal weight within the social representation, which is made up  
18 largely of medical semiological and secondary images, and contains very few affective, relational and  
19 childish images. The representation of disability held by adults is therefore based essentially on a  
20 medical conception of disability. The fact that it comprises physical, psychological and functional  
21 components referring to a departure from the norm (anatomical and/or functional differences) suggests  
22 that any exploration of disability should take in the wider issue of our relationship to normality,  
23 wherein physical, psychological and physiological differences are regarded as abnormal expressions of  
24 humanness, rather than as expressions of human diversity.

25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34 Far from embodying a mere departure from the norm, Jodelet (2005) has shown that people with  
35 disabilities are actually radical figures of otherness. Individuals "marked with the seal of difference, be  
36 it physical or bodily (color, race, handicap, gender, etc.), moral (lifestyle, sexual orientation) or linked  
37 to the membership of a particular group (national, ethnic, communitarian, religious, etc.), stands out in  
38 social or cultural entities" (Jodelet, 2005, p. 26). According to this author, otherness is more than just a  
39 fundamental, objective deviation from social norms. Rather, it describes a perception of the Other  
40 belonging to a category that is quite separate from one's own, and which is thus labeled "*Alter*". This  
41 definition refers directly to the concept of social identity, whereby we consciously perceive ourselves  
42 as members of a particular social group. Social identity is based on a process of social categorization,  
43 where individuals are classified according to strict criteria such as gender, age, socioeconomic status,  
44 ethnicity, developmental and acquired disabilities, religion, sexual orientation, indigenous heritage and  
45 national origin (Hays, 1996). Accordingly, even though they may be socially, economically and  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 politically integrated, people with disabilities nonetheless continue to be assigned the identity of  
4  
5 otherness, insofar as disability is one of the criteria used to classify individuals. Murphy (1990),  
6  
7 however, argues that while they are deprived of their "normal" status (due to deficiency, illness or  
8  
9 accident), people with disabilities are unable acquire a new one. This means that they are kept in a  
10  
11 borderline situation, "neither out of society nor wholly in it" (p. 194). Regarded sometimes as "*Alter*",  
12  
13 sometimes as having no social status whatsoever, the place occupied by people with disabilities in  
14  
15 society is therefore far from clear.

16  
17  
18 The aim of the 2005 Act is extremely clear, however: to allow people with disabilities to become  
19  
20 fully-fledged members of society, on a par with their nondisabled counterparts. By encouraging  
21  
22 ordinary pupils to come into contact with children with disabilities, as specifically provided for in  
23  
24 Article 22, its intention is to teach pupils to understand and respect the problems of people with  
25  
26 disabilities, and help them become fully integrated. Moreover, France's legislators are counting on this  
27  
28 exposure to ensure that "values such as civic-mindedness, solidarity, and respect for others and their  
29  
30 differences are put into practice" by all pupils (BOEN no. 21, 25 May 1995, 95-125). In other words,  
31  
32 their objectives include the development of attitudes of respect and tolerance not just toward people  
33  
34 with disabilities, but also-and more broadly-toward all forms of otherness (cultural, social, economic,  
35  
36 religious, etc.) in order to move toward nondiscriminatory behaviors. This is the key to the successful  
37  
38 social inclusion of pupils with SEN in mainstream classes, whether they are disabled, newly arrived  
39  
40 from abroad or travelers. Indeed, if ordinary pupils simply continue to keep their distance from pupils  
41  
42 with disabilities, we will have to look again at whether an inclusive policy is really the most effective  
43  
44 means of engineering a change in their attitudes toward their disabled peers. For we believe that the  
45  
46 act's objective primarily concerns the relationship of members of society to otherness and its social  
47  
48 representation. We therefore need to identify exactly who it is that junior high school pupils regard as  
49  
50 being different and the role that disability plays in this social representation.

51  
52  
53 Based on the premise that it is the social representation of a given person or object that  
54  
55 determines our attitude (i.e., our positive or negative reaction) toward that person or object (Gergen,  
56  
57 Gergen, & Jutras, 1992), researchers investigating the social representation of disability in an inclusive  
58  
59

1  
2  
3 setting have tended to focus on schoolchildren's attitudes toward pupils with disabilities. Most studies  
4  
5 have shown that they display more negative attitudes toward peers with a disability than they do toward  
6  
7 other pupils (Nowicki & Sandieson, 2002), but that this attitude can be influenced by two factors in  
8  
9 particular: coming into contact with disabled people and the visibility of the disability.

10  
11 According to Allport's theory of contact (1954), interactions with individuals displaying  
12  
13 differences generally tend to bring about positive changes in attitudes toward them. However, more  
14  
15 recent studies of the effect of "contact" with disabled people have been far from unanimous. Some  
16  
17 have suggested that children who enjoy regular and sustained contact with people with disabilities  
18  
19 (having a disabled classmate, friend or relative) do indeed develop more positive attitudes toward  
20  
21 them (Hazzard, 1983). This has been reported whether the deficits are intellectual and cognitive  
22  
23 (Laws, Taylor, Bennie, & Buckley, 1996; Maras & Brown, 1996; Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999;  
24  
25 Siperstein, Leffert, & Wenz-Gross, 1997) or physical and sensory (Krahe & Altwasser, 2006; Tamm  
26  
27 & Prellwitz, 2001; Thomson & Lillie, 1995). Then again, other studies have shown that coming into  
28  
29 contact with a disabled pupil actually engenders negative attitudes (Huurre & Aro, 1998; Schwartz &  
30  
31 Armony-Sivan, 2001; Yude & Goodman, 1998). For example, Gottlieb, Cohen, and Goldstein (1974)  
32  
33 found that the most favorable behavior toward pupils with disabilities was displayed by young people  
34  
35 who had never come into contact with them at school. For their part, Freeman and Alkin (2000) and  
36  
37 Ochoa and Olivarez (1995) observed that mainstreamed pupils were more prone to rejection and  
38  
39 teasing than their able-bodied peers. Other authors, meanwhile, have failed to note any significant  
40  
41 effect of mainstreaming on the attitudes of nondisabled pupils (Sharpe, York, & Knight, 1994; Wong  
42  
43 Kam Pun, 2008).

44  
45  
46  
47 These discrepancies in results can be ascribed to methodological differences, as the tools used to  
48  
49 identify attitudes differ from one study to another. While some of them use questionnaires that take all  
50  
51 three components of attitude (cognition, affect and behavior) into account, others explore only one of  
52  
53 them. Data collection methods also vary, depending on the age of the population (questionnaires,  
54  
55 interviews, role-playing, etc.). Moreover, the "contact" variable is rarely specified and may thus refer  
56  
57 either to the presence of a pupil with SEN in an ordinary class or the presence of a special needs class  
58  
59  
60

1  
2  
3 within a mainstream school. Nor is the duration and regularity of the contact generally taken into  
4  
5 account. Few studies have looked at the possible impact on attitudes of the nature of the disability.  
6  
7 Although some researchers have reported more favorable attitudes toward physical disabilities than  
8  
9 toward intellectual ones (Furnham & Gibbs, 1984; Wisely & Morgan, 1981). The most frequent  
10  
11 explanation given here is that assistive devices compensating for physical deficiencies such as  
12  
13 paralysis, blindness and amputation make them immediately visible, unlike intellectual deficiencies.  
14

15  
16 These results and their proposed explanation run counter to stigma theory. Developed by  
17  
18 Goffman (1975) on the basis of a study of interactions between the so-called "stigmatized" and  
19  
20 "normals", this theory states that "an individual who might have been received easily in ordinary social  
21  
22 intercourse possesses a trait that can obtrude itself upon attention and turn those of us whom he meets  
23  
24 away from him" (p. 15). Accordingly, disabled people who have a visible attribute are more readily  
25  
26 stigmatized than those have a nonvisible one. Several research findings support this theory. Thus,  
27  
28 nondisabled people exhibit more negative attitudes toward those whose disability can be seen  
29  
30 (physical deformity) than toward those whose disability cannot be seen (English & Palla, 1971;  
31  
32 Gerber, 1977; MacDonald & Hall, 1969; Siller, Ferguson, Vann, & Holland, 1967, cited by Goldberg,  
33  
34 1974). More recently, Le Breton (1990) showed that it is individuals with a visible disability  
35  
36 (wheelchair-bound, or deformed or mutilated body) who suffer the most from the way other people  
37  
38 look at them in everyday life. Similarly, Dengerink and Porter (1984) found that children aged 10-12  
39  
40 years had more negative attitudes toward children with hearing disabilities who wore a hearing aid  
41  
42 (visible symbol of their deficiency) than those who did not. The mechanisms behind stigma theory are  
43  
44 sometimes check sometimes cancelled, lead us straight to the second factor that can influence pupils'  
45  
46 attitudes toward people with disability, namely the visibility of that disability. This impact of the  
47  
48 visibility factor on attitudes toward disability has only been explored in one study so far. Cacciapaglia,  
49  
50 Beauchame, and Howells (2004) examined the willingness of passers-by to interact with a person  
51  
52 (here an interviewer) with or without an obvious incapacity (above-the-knee amputation). This  
53  
54 willingness was measured on the basis of whether or not they agreed to answer a questionnaire.  
55  
56 Results confirmed that participants were more willing to interact with an interviewer who had a visible  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 incapacity (67% vs. 47%). While this result apparently contradicts stigma theory, it does have a  
4  
5 shortcoming, in that the favorable responses may have been due either to the visibility of the  
6  
7 interviewer's disability or to the task they were asked to perform. Answering a questionnaire involves  
8  
9 a one-off interaction. The outcome might well have been different had this experiment been repeated  
10  
11 over the long term with the same participants. We can therefore legitimately wonder about the effect  
12  
13 of disability visibility in the case of lasting interaction (e.g., a whole school year).  
14

15  
16 Taken together, these results underscore the importance of taking both the experience of  
17  
18 inclusion and the visibility of the disability into account, in order to conduct a sufficiently fine-grained  
19  
20 analysis of social representations of disability and otherness. Accordingly, the present study sought to  
21  
22 answer three questions: a) What are the social representations of disability and otherness held by  
23  
24 junior high school pupils and is there a link between the two? b) Do these representations vary  
25  
26 according to the pupils' experience of mainstreaming? c) In a mainstreaming setting, do these  
27  
28 representations vary according to the visibility of the disability?  
29  
30  
31  
32

### 33 **Methodology**

#### 34 35 36 37 **Variables**

38  
39 In order to test the impact of the integration experience and disability visibility factors  
40  
41 (independent variables) on the social representations of disability and otherness, we administered a  
42  
43 questionnaire to pupils in the first and second years of junior high school who either did or did not  
44  
45 have a disabled classmate (see Table 1). The mainstreamed pupils had either a visible disability  
46  
47 signaled by an assistive device (cerebral palsy, CP) or a nonvisible one (severe learning difficulties,  
48  
49 SLD).  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

## Participants

The pupils in our sample were drawn from junior high schools in the Aix-Marseille school district that had a UPI. The purpose of these units is to provide schooling for pupils with disabilities, taking their SEN into account but integrating them into ordinary classrooms as far as possible. Each unit specializes in the mainstreaming of pupils with a particular type of impairment: cognitive (UPI 1), auditory (UPI 2), visual (UPI 3) or motor (UPI 4). We therefore knew the precise nature of the disabilities of the pupils enrolled in them. We only contacted schools with a UPI 1 or UPI 4, as these were the units that catered for pupils with our selected disabilities (i.e., SLD or CP). At the sole school to include pupils in wheelchairs, the latter were integrated into ordinary classes for 80% of the school day. We therefore took this as a threshold for selecting schools with SLD pupils, to ensure an equivalent integration experience duration across both types of disability.

The sample of participants with integration experience was made up of able-bodied pupils belonging to classes that included children with disabilities. The sample of participants with no integration experience was made up of pupils belonging to noninclusive classes. The latter were matched with the inclusive classes on three criteria: both part of the same school, same school year (first or second year), and equivalent academic performances.

The final sample included 109 boys (49.5%) and 111 girls (50.5), belonging to 12 first- and second- year mainstream classes in three public junior high schools in the Aix-Marseille school district. Half these classes included pupils with disabilities for 80% of the school day in the 2007-2008 academic year. The pupils' ages ranged from 11.2 to 14.4 years ( $M=12.3$ ). Although we did not collect any socio-economic data on the individual children, the schools were all located in the same school district and statistical data showed they were mainly attended by pupils belonging to the middle and upper classes.

A standard parental consent form was distributed to parents via the pupils. This form came in two parts. The first part set out the general theme of the research (i.e. everyday life in a junior high school). The second one defined the nature of the pupils' participation (filling out an anonymous

questionnaire in March) and included a response form in which parents had to indicate whether (or not) they authorized their child to take part in the study. Parents were also informed that they would be told the results of the study. Both parents and children could change their minds at any time, either by writing a note in the parent-teacher liaison book or by simply not turning up at the experimental session.

### Procedures

The experimental session took place six months after the disabled pupils had started attending the mainstream classes, in order to take account of the inevitable adjustments that have to be made at the start of the school year (changes in timetabling, pupil movements, ongoing work on integrating the disabled pupils, etc.), school vacations, and the material organization involved (distribution and collection of parental consent forms, scheduling, etc.). It was held during the pupils' study periods. During these periods, the disabled pupils usually return to their UPI to consolidate their learning. The participants thus filled in the same questionnaire at the same time but in different rooms, according to whether or no they had a disability<sup>2</sup>. The same experimental protocol was followed by all the experimenters. After introducing the pupils to the questionnaire and explaining how to respond to the free-association question, using an example on the subject of sport, they answered any questions the pupils had. They emphasised that the questions had to be answered in the order in which they were presented and that pupils were not allowed to go back and correct their answers. The pupils were then asked to fill in the questionnaires on their own<sup>3</sup>. Throughout the session, they were assured that spelling mistakes did not matter and that the questionnaires were totally anonymous. Participants had an hour to respond. On average, it took the children 30 minutes to answer the two questions, and none of them reported any particular difficulties.

[INSERT Table 1]

---

<sup>2</sup> This procedure meant that pupils could respond without being influenced by the presence of their disabled schoolmates, and minimized any effects of stigmatization on the latter.

<sup>3</sup> As one of the disabled pupils had difficulty holding a pen, one of the researchers ended up writing down the responses under his dictation.

### Investigative tool: questionnaire

A social representation can be defined by both its content and its organization (central core and peripheral components; Abric, 1994). To probe these two aspects, we used free association—a classic method for studying social representations, as it is quick and easy to implement and guarantees spontaneity on the part of respondents. The latter are asked to produce all the words or expressions that come into their heads on hearing or seeing a trigger word or proposition, and then to rank these responses according to the importance they ascribe to each one. In the present study, participants were asked two such questions and instructed to provide three words or expressions for each one. The first concerned a "different person", the second a "disabled person". In no circumstances could pupils go back and change their answers.

This technique enabled us to measure two indicators: the frequency of each term and its ranking. By crossing these two indicators, we could then create a preliminary list of the components most likely to belong to the central core or the peripheral system of the social representation. For example, a high-frequency, high-ranking term (term cited several times and placed in first position) would belong to the central system of the social representation, whereas a low-frequency term with a medium to strong rank would belong to the peripheral system (Vergès, 1994).

The questionnaire was developed in two stages. First, we conducted a preliminary survey (a semi-directive interview) a year beforehand among 48 first-year pupils attending inclusive and noninclusive classes at a different school. Second, we used the data we had collected to construct a questionnaire that included two free-association questions, each printed on a different page to avoid all contamination effects. The one on otherness preceded the one on disability, as we regarded the first as a broader research question.

This questionnaire was then tested among 24 first-year pupils, again from a different junior high school. They all answered all the questions and stated that they had no difficulty doing so. An analysis of the data yielded by this preliminary questionnaire revealed that the question on otherness did not

1  
2  
3 contaminate the one on disability, as the term “different” was rarely used to describe disability (3/69).  
4  
5 We therefore concluded that the questionnaire was a valid tool.  
6  
7  
8  
9

### 10 **Data analysis and typology**

11 We carried out an initial analysis of the data using Evoc 2005 software. A lexicographical  
12 analysis allowed us to ascertain the total number of words, the range of vocabulary, the frequency of  
13 each of the listed terms and their order of importance (rank/frequency method; Vergès, 1994). We then  
14 used this data to run comparative analyses.  
15  
16  
17  
18  
19

20 In a second phase, we analyzed the content of the terms that had been produced in order to  
21 establish the typology of each representation (Table 2). The words/adverbial phrases/clauses listed by  
22 the students were divided into six different blocks, or Level-1 categories, according to the main idea  
23 they expressed. Some of these categories were further divided into subcategories (Level 2) containing  
24 more specific information. In line with Bardin’s recommendations (1989), these categories were (a)  
25 exhaustive (a category was available for all the words/phrases in the corpus), (b) exclusive (no item  
26 could belong to more than one category or subcategory), (c) methodical (constructed according to  
27 strict rules which could be explained and communicated to others), (d) objective (the sorting was as  
28 objective as possible, which is why several coders were required), and (e) quantifiable (allowing  
29 extremely precise calculations to be made). After we had established the disability typology, we  
30 realized that, with only a few minor adjustments, it could also be used to classify all the terms used to  
31 define otherness. Thus, our classification of this first set of words and expressions allowed us to  
32 construct a single typology containing all the terms relating to the representations of both disability  
33 and otherness.  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49

50 Lastly, to validate our classification and reduce the subjective bias inherent to all content  
51 analyses, we applied the dominant profile judgment method (Plake, Hambleton, & Jaeger, 1997). In  
52 concrete terms, the coding had to be approved by two judges whose task it was to check that the words  
53 were correctly classified and could only belong to one category (or subcategory) at a time. If the  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 classification of a particular item proved problematic, there were three possible solutions. Either (a)  
4 both judges moved it to another category (the same in both cases), (b) one of the two judges moved it  
5 to another category, or (c) each judge moved it to a different category. If the latter happened, we asked  
6 a third judge to choose the most appropriate category. By this means, we were able to classify all 171  
7 different words used to evoke disability (not counting multiple occurrences). This classification  
8 proved straightforward for 152 of the words, but 11 required concertation by the judges, and eight  
9 needed the intervention of a third judge. Concerning the 191 different terms referring to otherness, 170  
10 could be classified straightaway, 16 required concertation and the remaining five terms needed the  
11 intervention of the third judge. We can therefore consider that interrater agreement was above 95% for  
12 the question about disability and 97% for the one about otherness.

13  
14  
15 All the items produced by the students in response to the free-association questions were taken  
16 into account for the purposes of our content analysis, even when pupils produced only one or two  
17 words or expressions, instead of the three we had requested.

18  
19  
20 Appendix A sets out the definitions for each category in our typology<sup>4</sup> and provides some  
21 concrete examples (in italics). It should be noted that this typology is broadly in line with Morvan's  
22 description (1988) of the images making up the social representation of disability held by adults, with  
23 the "Disability" category (different types of impairment and symbolic objects), closely matching the  
24 semiological and secondary images highlighted by this author. Similarly, the "Personality traits and  
25 physical attributes" category containing all the qualifiers used to characterize a disabled person  
26 corresponds to the affective image. Lastly, there is a clear parallel between the "Feelings/emotions"  
27 category, holding all the affects experienced in relation to disabled people, and the relational image.  
28 Regarding the social representation of otherness, in a study probing the notion of human diversity in  
29 young children, Magiati, Dockrell, and Logotheti (2002) identified similar categories (biological and  
30 social differences, differences in character, education and family, and disability) to those featured in  
31 our typology.

1  
2  
3 We performed a statistical analysis on a total of 512 classified words for disability and 520  
4 classified words for otherness (25 "unclassifiable" items were excluded for disability and 26 for  
5 otherness). Taking the category word counts as the dependent variable, we ran a chi-square test  
6  
7 investigate the impacts of the integration experience and visibility factors on the content of the  
8  
9 children's social representations of disability and otherness.  
10  
11  
12

## 13 14 15 16 **Results**

### 17 18 19 **Social representation of disability**

20 In response to the free-association question, 193 pupils produced 512 words (or expressions)  
21 that we were able to classify. Taken together, pupils mainly cited different types of disability and  
22 symbolic objects when referring to disability (306/512),  $\chi^2(5, N = [1024] = 693,0, p < .001)$ . They  
23 made far fewer references to either "Feelings/emotions" (57/512) or "Personality traits and physical  
24 attributes" (50/512) (Table 2). As in adults, therefore, medical semiological and secondary images  
25 carry the most weight in adolescents' social representation of disability (Morvan, 1988).  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32

33  
34 When we looked at the impact of the two factors, we found that integration experience had an  
35 effect on evocations of disability (Table 2),  $\chi^2(5, N = [512] = 16,39, p < .01)$ , with significant  
36 differences for the "Disability" and "Difficulty" categories. More specifically, pupils in inclusive  
37 classes made fewer references to pathologies and deficiencies than their peers in noninclusive classes,  
38  $\chi^2(1, N = [512] = 7,31, p < .01)$  and more references to difficulty,  $\chi^2(1, N = [512]) = 8,53, p < .01$ .  
39  
40  
41  
42  
43  
44

45 [INSERT Table 2]  
46  
47  
48

49 The visibility of the disability also had an impact on the way it was referred to (Table 3),  $\chi^2(5, N$   
50  $= [512] = 16,28, p < .01)$ . This effect was observed in two categories. In the "Difficulty" category,  
51 results showed that participants attending a school where the mainstreamed pupils had visible  
52 disabilities were more likely to evoke disability in terms of difficulty than those who came from  
53 schools where the pupils' disabilities were not apparent,  $\chi^2(1, N = [512] = 5,60, p < .02)$ . Conversely,  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 pupils in the latter case made more references to "Personality traits and physical attributes" than their  
4  
5 "high visibility" counterparts,  $\chi^2(1, N = [512] = 7,35, p < .01)$ .

6  
7  
8  
9 [INSERT Table 3]

### 10 11 12 13 **The central core of the social representation of disability**

14  
15 By calculating the frequency and mean ranking of each word or expression in the corpus, we  
16  
17 were able to access the social representation's central core. The term most often cited by pupils was  
18  
19 "wheelchair". It was used by 76 participants out of 193. By virtue of its frequency (.39), but also its  
20  
21 mean ranking (1.4), it was the sole component of the central core of the social representation of  
22  
23 disability (Vergès, 1994). This result was congruent with the findings of an IFOP survey (2006)  
24  
25 showing that 83% of the "15 and over" population cite the wheelchair when referring to people with  
26  
27 disabilities, whether these are mental or physical. Preadolescents aged 11-13 years therefore hold  
28  
29 exactly the same representation as their elders.

30  
31  
32 The two factors we studied had no impact on the frequency with which this term was evoked  
33  
34 (integration experience,  $\chi^2(1, N = [512] = 1,54, p = ns)$ ; visibility:  $\chi^2(1, N = [512] = 2,64, p = ns)$ . This  
35  
36 observation again suggests that the "classic" representation prevalent in the adult population is also at  
37  
38 work among preadolescents (Morvan, 1988).

39  
40  
41 In sum, all the pupils held the same social representation of disability whichever factors were  
42  
43 explored, as variations were only observed in the peripheral system, which is more sensitive to  
44  
45 individual experiences.

### 46 47 48 49 **Social representation of otherness**

50  
51  
52 In response to the free-association question, 194 pupils produced 520 words (or expressions)  
53  
54 that we were able to classify. Taken together, participants mainly listed "Personality traits and physical  
55  
56 attributes" when referring to otherness (220/520),  $\chi^2(5, N = [1040] = 372,0, p < .001)$ . After these  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 came references to "Disability" (134/520) and to "Norms" (94/520). They therefore had a rich and  
4  
5 diversified representation of otherness which encompassed disability. This result can be compared to  
6  
7 the findings of a study of diversity and knowledge of disabilities in 8- to 11-year-olds in the Greek  
8  
9 population (Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2001).

10  
11 Integration experience (Table 4) had a significant effect on pupils' evocations of otherness,  
12  
13  $\chi^2(5, N = [520] = 33,47, p < .01)$ . Pupils who came into contact with disabled pupils in the classroom  
14  
15 referred more to "Difficulty",  $\chi^2(1, N = [520] = 6,82, p < .01)$  and to "Feelings/emotions",  $\chi^2(1, N =$   
16  
17  $[520] = 17,37, p < .001)$  when talking about otherness than pupils without this experience.

18  
19  
20  
21 [INSERT Table 4]  
22  
23  
24  
25

26 The visibility of the disability (Table 5) also had an impact on evocations of otherness,  
27  
28 whether the class was inclusive or noninclusive,  $\chi^2(5, N = [520] = 15,43, p < .01)$ . However, this was  
29  
30 only true for the "Personality traits and physical attributes" category. When the mainstreamed children  
31  
32 had a visible disability, their able-bodied pupils relied more on these characteristics to evoke  
33  
34 otherness,  $\chi^2(1, N = [520] = 5,17, p < .05)$ .

35  
36  
37  
38 [INSERT Table 5]  
39  
40  
41

42 A more fine-grained analysis distinguishing between personality traits and physical attributes  
43  
44 revealed that pupils from the school that mainstreamed CP pupils (high visibility disability) made  
45  
46 more references to physical appearance to evoke otherness than pupils from the two schools including  
47  
48 SLD pupils (nonvisible disability), to the detriment of personality traits,  $\chi^2(1, N = [220] = 11,08, p <$   
49  
50  $.001)$ . Thus, physical appearance appears to carry more weight in the social representation of otherness  
51  
52 when individuals are confronted with visible signs of this otherness.  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

### Central core of the representation of otherness

The term most frequently used by participants was "disabled". It was mentioned by 43 participants out of 194. By virtue of its highest frequency (.22), coupled with its mean ranking (1.4), it can be regarded as the sole component of the central core of the social representation of otherness (Vergès, 1994).

Our analyses showed that integration experience had no effect on the frequency with which pupils used the term "disabled",  $\chi^2(1, N = [520] = 0,91, p = ns)$ . We did, however, observe an interaction effect, as integration experience had contrasting effects, depending on whether or not the disability was visible. Thus, the mainstreaming of SLD pupils (nonvisible disability) led pupils in inclusive classes to cite the term "disabled" to evoke otherness less often than pupils belonging to noninclusive classes,  $\chi^2(1, N = [388] = 4,49, p < .05)$ . The opposite tendency was recorded in the school with mainstreamed CP pupils (high visibility disability), for in this case, it was the children in the inclusive classes who referred to it most often,  $\chi^2(1, N = [132] = 3,51, p < .10)$ .

Overall, despite variations in the peripheral components and in the frequency of the sole component of the central core, we can conclude that all the pupils held the same social representation of otherness.

### Discussion

The aim of the present study was to identify the impact of mainstreaming children with disabilities on the other pupils' social representations of disability and otherness. We were particularly interested in the effects of integration experience (belonging to a class that did or did not include a disabled pupil) and disability visibility (mainstreaming of a pupil with a visible disability, such as cerebral palsy, as opposed to a nonvisible one, such as severe learning difficulties).

The term "wheelchair" emerged as the sole component of the central core of the **social representation of disability** held by the pupils we questioned, regardless of their integration experience and the visibility of the disability. To explain this result, we need to understand why it is

1  
2  
3 that the wheelchair has come to symbolize disability. In the second half of the 20<sup>th</sup> century, invalids  
4 and disabled servicemen (physical deficiency, amputation, paralysis, etc.) made up a sizeable  
5 proportion of the population. This period therefore saw an increase in wheelchair production. As  
6 wheelchairs became increasingly visible in public spaces, Western societies agreed to use a person in a  
7 wheelchair to symbolize disability in general. Originally designed to signal public areas that were  
8 wheelchair accessible, the familiar blue-and-white pictogram has now taken on a far greater  
9 significance, becoming the international symbol of disability (Marcellini, De Leseleuc, & Le Roux,  
10 2008). Many other pictograms have since been devised to symbolize specific types of disability (deaf,  
11 mute, blind), but the wheelchair is apparently too firmly rooted in our social representation of  
12 disability to be deposed. In short, the wheelchair has become “part of the wallpaper”, and to find it in  
13 the central core of the social representation of disability should therefore come as no surprise.  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25

26 The peripheral components of the social representation did, however, vary according to the  
27 factors we studied. The presence of disabled pupils in the classroom would appear to bring the notion  
28 of *difficulty* to the fore in the social representation of disability, especially when those mainstreamed  
29 pupils have a visible disability. It would seem that ordinary pupils only realize the extent of the  
30 difficulties faced by their classmates when their disability is actually there in front of them. This  
31 interpretation is in line with the findings reported by Odom & al. (2004), who demonstrated that  
32 coming into contact with disabled pupils allows children to broaden their practical knowledge of  
33 disability. Furthermore, the inclusion of pupils with a nonvisible disability led to an emphasis on  
34 personality traits and physical attributes. These results are reminiscent of Morvan’s (1988) study of the  
35 representation of disability held by social care professionals (social workers, youth workers) and how  
36 it changed after a year of training. His results showed that the affective image (i.e., adjectives referring  
37 to the personality traits ascribed to the disabled person) carried slightly more weight by the end of the  
38 year. While it is tempting to infer from our results that a nonvisible disability allows people to focus  
39 more on the individual and less on the deficit and its consequences, a note of caution needs to be  
40 sounded, as such is the specificity of SLD that we may not be able to generalize our assumption to all  
41 nonvisible disabilities. Attitudes clearly lag behind legislation in this regard, for despite being  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 officially recognized as a disability by the French Education Ministry since 2002 and by the WHO  
4 long before that (1989), SLD continues in the minds of many to be associated purely with school  
5 performance problems, instead of being seen as a full-blown disability. Gombert, Feuilladiu, Gilles,  
6  
7 and Roussey (2008) found a similar mindset in teachers, even though their perception of this disability  
8  
9 is gradually changing.  
10  
11

12  
13  
14 Morvan (1988) also showed that physical disability elicits positive personality traits (courage,  
15 will to live and to adapt) whereas those used to designate intellectual disability are essentially negative  
16 ones (irresponsible, touchy, unstable). This author also demonstrated that after a year's training, the  
17 social care professionals in his study used fewer negative personality traits and more positive words to  
18 describe people with mental disabilities. It would therefore be useful to study the connotations  
19 (positive, negative or neutral) of personality traits according to the disability that is encountered. We  
20 would expect pupils coming into contact with children with intellectual deficits to include fewer  
21 negative stereotypes in their social representation of disability.  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30

31 Results for the **social representation of otherness** were similar to those found for disability.  
32 Disability was the sole component of the central core of the social representation held by the pupils we  
33 questioned, whichever variables we looked at. Today, people whose bodies, senses and minds are  
34 mostly in good working order represent the social norm and individuals with disabilities constitute an  
35 exception to that norm and are thus regarded "different". The emergence of this social distinction,  
36 whereby the Other is placed outside the category he or she would otherwise belong to, has led to  
37 disabled people being "consigned to otherness". In other words, the subjective division of the world  
38 into "us" and "them" (Tajfel, 1978) on the basis of disability means that disabled people are no longer  
39 kept in Murphy's "state of social limbo" (1990), but instead are granted special "*Alter*" status within  
40 society. Our findings might suggest that mainstreaming is having the opposite effect of what was  
41 intended in the 2005 Act, were it not for the variations we observed in the frequency of the term  
42 ("disabled") occupying the central core of the social representation of otherness. As it is, results  
43 indicate that integration experience has contrasting effects, depending on the visibility or otherwise of  
44 the disability. Exposure to a visible disability prompted the pupils in our study to talk about otherness  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

1  
2  
3 in terms of disability. The “weight” carried by disability in the central core therefore varied according  
4  
5 to the pupils’ experience, or more specifically, the visibility of the disability to which they were  
6  
7 exposed. This suggests that changes are possible. We can postulate that experience of integration over  
8  
9 a longer period and involving different types of disability would dislodge disability from the central  
10  
11 core. Now that schools are taking in increasing numbers of pupils with disabilities, the latter may  
12  
13 eventually come to be regarded as "ordinary" members of the school community-just part of the  
14  
15 landscape. This assumes that disabled pupils are not viewed solely through the prism of their  
16  
17 deficiency but are instead defined by a broad set of characteristics (boy/girl, tall/short,  
18  
19 musical/nonmusical, sporty/not sporty, amusing/not amusing, with/without a deficiency, etc.). As a  
20  
21 result, their Other status signifies that they are different, yet similar (Canguilhem, 1993). Hirshauer-  
22  
23 Rohmer (2002) demonstrated that the difference between a physically disabled person and an able-  
24  
25 bodied one is based entirely on a physical difference, whereby the former is perceived as a distorted  
26  
27 image of the latter. Able-bodied people can easily find themselves in that very situation following an  
28  
29 accident or an illness. It is because physical disability holds a mirror up to the vulnerability of the  
30  
31 able-bodied, that people with disabilities can be regarded as both different and similar. For this reason,  
32  
33 we should seek neither to deny nor to radicalize difference linked to disability.  
34  
35

36 We also observed variations in the peripheral components of the social representation of  
37  
38 otherness, depending on which variable we studied. The inclusion of disabled pupils in the classroom  
39  
40 led to added emphasis on difficulty and feelings/emotions. As for the visibility of the disability, it  
41  
42 triggered more references to physical attributes. We can assume here that a visible disability (i.e.,  
43  
44 accompanied by physical signs) heightened pupils’ awareness of their disabled classmates’ deviation  
45  
46 from the physical norms conveyed by society (slim, young, attractive body), prompting them to use  
47  
48 these criteria to define people who are different.  
49  
50

51 The present study was conducted in a specific setting shaped by the way the French educational  
52  
53 system is organized. This constitutes a limitation, as it meant we were unable to control for every  
54  
55 single variable. Nonetheless, our analysis of the data failed to bring to light any significant effect that  
56  
57 could not be ascribed to the factors we studied. No significant difference was observed between the  
58  
59  
60

1  
2  
3 classes apart from their inclusive/noninclusive nature. Nor did we find any difference between the two  
4  
5 schools whose intake included SLD pupils, although they did differ significantly from the school that  
6  
7 integrated pupils with CP. Another limitation stems from the fact that the data were collected at a  
8  
9 specific point in time. The variations we observed in the social representations of disability and  
10  
11 otherness held by pupils attending inclusive classes may, for example, have stemmed from the fact  
12  
13 that some of the participants had been exposed to disability at an earlier juncture in their school  
14  
15 careers, notably in primary school, where integration is more frequent. The present findings therefore  
16  
17 need to be investigated in greater depth, adopting a longitudinal approach to take the time variable into  
18  
19 account and look for changes in the social representation

20  
21  
22 Lastly, there is nothing surprising about variations in the peripheral systems of social  
23  
24 representations of disability and otherness, for these systems are most unstable part of the  
25  
26 representations, incorporating components derived from the individuals' own experiences and life  
27  
28 stories. Furthermore, one of the functions of the peripheral system is to shield the central core from  
29  
30 potential changes, thwarting every attempt to transform it and thus allowing the latter to remain  
31  
32 unchanged for as long as possible. A genuine modification in the social representations of disability  
33  
34 and otherness would require a change in their central cores.

35  
36  
37 It is especially important to change these central cores, as the social representation of disability  
38  
39 remains strongly centered on impairment and that of otherness on disability. This focus on impairment  
40  
41 has frequently been observed (Magiati et al., 2002), not least for autism (Campbell, Morton, Roulston,  
42  
43 & Berger, 2011). These authors found that the majority of pupils in their study regarded autism as a  
44  
45 form of disability, but few of them provided accurate responses identifying the core symptoms of this  
46  
47 disorder. Seeing disabled people solely in terms of their impairments or regarding them as people who  
48  
49 are different can result in discriminatory behavior toward them. For example, according to the French  
50  
51 National Institute for Statistics and Economic Studies (Bouvier & Niel, 2010), 45% of children with a  
52  
53 cognitive impairment report suffering discrimination in the form of isolation, teasing or insults. The  
54  
55 idea that inclusion per se can lead to changes in attitudes and social representations therefore needs to  
56  
57 be challenged. We need to engage in a broader discussion on how best to help professionals in the  
58  
59  
60

1  
2  
3 education system modify the central core of social representations and change pupils' attitudes in line  
4 with the new inclusive policy. Awareness-raising programmes encouraging people to perceive  
5 individuals with disabilities as *different but the same* (Gardou, 1999, 2009) should be a priority.  
6  
7  
8  
9

## 10 11 12 **References**

- 13  
14 Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Eds.), *Pratiques*  
15 *sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris : PUF.  
16  
17  
18 Abric, J.-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C., Abric (Eds.),  
19 *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : PUF.  
20  
21  
22 Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.  
23  
24  
25 Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.  
26  
27 Belmont, B., & Vérillon A. (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour*  
28 *tous*. Paris : INRP & CTNERHI.  
29  
30 B.O.E.N. n°28 du 15 juillet 2010 : *Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré*  
31 *(circulaire. n° 2010-088)*  
32  
33  
34 B.O.E.N. n° 21 du 25 mai 1995 : Intégration scolaire des pré-adolescents et adolescents présentant des  
35 handicaps au collège et au lycée (circulaire n° 95-124)  
36  
37  
38 B.O.E.N. n° 42 du 25 novembre 1999 : Scolarisation des enfants et adolescents handicapés (circulaire  
39 n° 99-187)  
40  
41  
42 Bouvier, G., & Niel, X. (2010). Les discriminations liées au handicap et à la santé. *INSEE : Enquêtes*  
43 *et études démographiques, 1308*.  
44  
45  
46 Cacciapaglia, H., Beauchame, K., & Howells, G. (2004). Visibility of disability : effect on willingness  
47 to interact. *Rehabilitation Psychology, 49*, 180-182. doi : 10.1037/0090-5550.49.2.180  
48  
49  
50 Campbell, J. M., Morton, J. F., Roulston, K., & Barger, B. D. (2011). Middle school students'  
51 conceptions of autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*, 377-397. doi :  
52  
53  
54 10.1007/s10882-011-9234-4  
55  
56  
57 Canguilhem, G. (1993). *Du normal au pathologique*. Paris : PUF.  
58  
59  
60

- 1  
2  
3 Dauvier, B., & Arciszewski, T. (2009). *Outils-STATS* [<http://outils.stat.free.fr>]  
4  
5 Dengerink, J. E., & Porter, J. B. (1984). Childrens' attitudes towards peers wearing hearing aids.  
6  
7 *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 15*, 205-209.  
8  
9 Doré, R., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*.  
10  
11 Montréal : Éditions Logiques.  
12  
13 Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental  
14  
15 retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special*  
16  
17 *Education, 21*, 3-26. doi: 10.1177/074193250002100102  
18  
19 Furnham, A., & Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of*  
20  
21 *Adolescence, 7*, 99-117. doi.org/10.1016/0140-1971(84)90002-2  
22  
23 Gardou, C. (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse : Erès.  
24  
25 Gardou, C. (1999). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse : Erès.  
26  
27 Gardou, C., & Poizat, D. (2007). *Desinsulariser le handicap : Quelles ruptures pour quelles mutations*  
28  
29 *culturelles*. Toulouse : Erès.  
30  
31 Gergen, K., Gergen, M., & Juras, S. (1992). Les changements d'attitudes. In K. Gergen, M. Gergen, &  
32  
33 S. Juras (Eds.), *Psychologie sociale* (pp. 183-218). Laval : Edition études vivantes.  
34  
35 Giami, A., Assouly-Piquet, C., & Berthier, F. (1988). *La figure fondamentale du handicap :*  
36  
37 *représentations et figures fantasmatisques*. Paris : MIRE-GERAL.  
38  
39 Gillig, J. M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.  
40  
41 Goffman E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de minuit.  
42  
43 Goldberg, R. (1974). Adjustment of children with invisible and visible handicaps: congenital heart  
44  
45 disease and facial burns. *Journal of Counseling Psychology, 21*, 428-432. doi:  
46  
47 10.1037/h0037086  
48  
49 Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.-Y., & Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'enfants  
50  
51 dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations des enseignants, vécu de  
52  
53 l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie, 164*, 123-138.  
54  
55  
56 Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables  
57  
58 relating to attitudes toward EMR children. *Training School Bulletin, 71*, 9-16.  
59  
60

- 1  
2  
3 Guimelli, C. (1994). Présentation de l'ouvrage. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des*  
4 *représentations sociales* (pp.11-24). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.  
5  
6  
7 Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of and attitudes towards disabled persons.  
8  
9 *Journal of Special Education*, 17, 131-139. doi: 10.1177/002246698301700204  
10  
11 Hays, P. A. (1996). Addressing the complexities of culture and gender in counseling. *Journal of*  
12 *Counseling and Development*, 74, 332-338. doi : 10.1002/j.1556-6676.1996.tb01876.x  
13  
14  
15 Hérrou, C., & Korff-Sausse, S. (2007). *L'intégration collective des jeunes enfants handicapés*.  
16  
17 Toulouse : Erès.  
18  
19 Hirschauer-Rohmer, O. (2002). *Réactions émotionnelles et jugement social des personnes handicapées*  
20 *physiques : De la perception du handicap aux comportements d'embauche*. Thèse de Doctorat  
21 de l'Université Louis Pasteur, Srasbourg.  
22  
23  
24  
25 Huure, T. M., & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual  
26  
27 impairment. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 73-78. doi :  
28  
29 10.1007/s007870050050  
30  
31 IFOP (2006). *La perception des idées reçues à l'égard des personnes en situation de handicap en*  
32 *France*. Rapport à l'Association des Paralysés de France.  
33  
34  
35 Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre:*  
36 *Regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble: PUG.  
37  
38  
39 Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical  
40  
41 disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*,  
42  
43 16, 59-69. doi: 10.1002/casp.849  
44  
45  
46 Laws, G., Taylor, M., Bennie, S., & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence  
47  
48 and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down*  
49 *Syndrome Research and Practice*, 4, 100-109. doi:10.3104/reports.68  
50  
51  
52 Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris. PUF.  
53  
54 Loi 2005-102 du 11 février 2005 ; *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la*  
55 *citoyenneté des personnes handicapées*. [www.legisfrance.gouv.fr](http://www.legisfrance.gouv.fr)  
56  
57  
58  
59  
60

- 1  
2  
3 Magiati, I., Dockrell, J., & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the  
4 influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental*  
5 *Psychology*, 23, 409-430. doi: org/10.1016/S0193-3973(02)00126-0  
6  
7  
8  
9 Maras, P., & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disability: A  
10 longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 2113-2134.  
11 doi: 10.1111/j.1559-1816.1996.tb01790  
12  
13  
14  
15 Marcellini, A., De Lesceleuc, E., & Le Roux, N. (2008). Vivre en fauteuil roulant : aspects  
16 symboliques. In J.-F. Ravaud, F., Lofaso, & F.-X. Lepoutre (Eds.), *Le fauteuil roulant* (pp. 123-  
17 133). Paris : Frison-Roche.  
18  
19  
20  
21 Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les*  
22 *éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en*  
23 *formation*. Paris : CTNERHI-MIRE.  
24  
25  
26  
27  
28 Murphy, R. F. (1990). *Vivre à corps perdu*. Paris : Plon.  
29  
30  
31  
32 Ochoa, S., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with  
33 learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29, 1-19. doi :  
34 10.1177/002246699502900101  
35  
36  
37  
38 Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards  
39 persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability,*  
40 *Development and Education*, 493, 243-265. doi: 10.1080/1034912022000007270  
41  
42  
43  
44 Odom, S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M., Beckman, P., Schwartz, I., &  
45 Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an  
46 ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 17-49.  
47 doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x  
48  
49  
50  
51 Plake, B., Hambleton, R., & Jaeger, R. (1997). A new standard-setting method for performance  
52 assessments: the dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and*  
53 *Psychological Measurement*, 57, 400-411. doi: 10.1177/0013164497057003002  
54  
55  
56  
57 Saillant, F., & Fougeyrollas, P. (2007). L'icône du handicap. *Reliance*, 25, 81-87. doi:  
58 10.3917/reli.025.0081  
59  
60

- 1  
2  
3 Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils  
4 with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs*  
5 *Education, 14*, 212-220. doi: 10.1080/0885625990140303  
6  
7  
8  
9 Schwartz, C., & Armony-Sivan, R. (2001). Students' attitudes to the inclusion of people with  
10 disabilities in the community. *Disability & Society, 16*, 403-413. doi:  
11 10.1080/09687590120045978  
12  
13  
14  
15 Sharpe, M., York, J., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of  
16 classmates without disabilities. *Remedial and Special Education, 15*, 281-287. doi:  
17 10.1177/074193259401500503  
18  
19  
20  
21 Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children  
22 with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 102*, 55-70. doi:  
23 10.1352/0895-8017  
24  
25  
26  
27 Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.),  
28 *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*  
29 (pp. 60-76). Londres : Academic Press.  
30  
31  
32  
33 Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). If I had a friend in a wheelchair: children's thoughts on  
34 disabilities. *Child: Care, Health & Development, 27*, 223-240. doi: 10.1046/j.1365-  
35 2214.2001.00156.x  
36  
37  
38  
39 Thomson, D., & Lillie, L. (1995). The Effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to  
40 their disabled peers. *Physiotherapy, 81*, 746-752. doi : 10.1016/S0031-9406(05)66592-3  
41  
42  
43 Verges, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli  
44 (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp.233-254). Paris :  
45 Delachaux et Niestlé.  
46  
47  
48  
49 Winance, M., Ville, I., & Ravaud, J.-F. (2007). Disability policies in France: changes and tensions  
50 between the Category-based, Universalist and Personalized Approaches. *Scandinavian Journal*  
51 *of Disability Research, 9*, 160-181. doi: 10.1080/15017410701680795  
52  
53  
54  
55  
56 Wisely, D., & Morgan, S. (1981). Children's ratings of peers presented as mentally retarded and  
57 physically handicapped. *American Journal of Mental Deficiency, 86*, 281-286.  
58  
59  
60

1  
2  
3 Wong Kam Pun, D. (2008). Do contacts make a difference? : The effects of mainstreaming on student  
4 attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 70-82.

5  
6  
7 doi:10.1016/j.ridd.2006.11.002

8  
9 Yude, C., Goodman, R., & Mc Conachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in  
10 mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 533-541. doi:

11  
12  
13 <http://dx.doi.org>

14  
15 Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : l'Harmattan.  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60

## TABLE FILE

Table 1. Characteristics of participants

Education level	Nonvisible disability (School with mainstreamed SLD pupils)		High visibility disability (School with mainstreamed CP pupils)		Total
	1 <sup>st</sup> year	2 <sup>nd</sup> year	1 <sup>st</sup> year	2 <sup>nd</sup> year	
Inclusive class (no. of pupils)	31	44	26	12	113
Noninclusive class (no. of pupils)	37	48	11	11	107
Total	68	92	37	23	220

Table 2. Distribution and percentage of terms across the typology categories according to integration experience

	Inclusive Class	Noninclusive class	Total	p
Disability	138 (53,9)	168 (65,6)	306 (59,8)	.01
Disease	13 (5,1)	10 (3,9)	23 (4,5)	Ns
Difficulty	24 (9,4)	8 (3,1)	32 (6,2)	.01
Norms	25 (9,7)	19 (7,4)	44 (8,6)	Ns
Personality traits and physical attributes	21 (8,2)	29 (11,4)	50 (9,8)	Ns
Feelings/emotions	35 (13,7)	22 (8,6)	57 (11,1)	Ns
Total	256 100	256 100	512 100	

For Peer Review Only

Table 3. Distribution and percentage of terms across the typology categories according to disability visibility

	Nonvisible disability (SLD)	High visibility Disability (CP)	Total	p
Disability	220 (58,1)	86 (64,7)	306 (59,8)	<i>Ns</i>
Disease	21 (5,5)	2 (1,5)	23 (4,5)	<i>Ns</i>
Difficulty	18 (4,8)	14 (10,5)	32 (6,2)	.05
Norms	32 (8,4)	12 (9,0)	44 (8,6)	<i>Ns</i>
Personality traits and physical attributes	45 (11,9)	5 (3,8)	50 (9,8)	.01
Feelings/emotions	43 (11,3)	14 (10,5)	57 (11,1)	<i>Ns</i>
Total	379 100	133 100	512 100	

Table 4. Distribution and percentage of terms across the typology categories according to integration experience

	Inclusive class	Noninclusive class	Total	p
Disability	58 (22,8)	76 (28,6)	134 (25,8)	<i>Ns</i>
Disease	0 (0)	8 (3,0)	8 (1,5)	<i>Ns</i>
Difficulty	21 (8,3)	8 (3,0)	29 (5,6)	.01
Norms	40 (15,8)	54 (20,3)	94 (18,1)	<i>Ns</i>
Personality traits and physical attributes	106 (41,7)	114 (42,9)	220 (42,3)	<i>Ns</i>
Feelings/emotions	29 (11,4)	6 (2,2)	35 (6,7)	.001
Total	254 100	266 100	520 100	

For Peer Review Only

Table 5. Distribution and percentage of terms across the typology categories according to disability visibility

	Nonvisible disability (SLD)		High visibility Disability (CP)		Total	p
Disability	105	(27,1)	29	(22,0)	134 (25,8)	<i>Ns</i>
Disease	8	(2,1)	0	(0)	8 (1,5)	<i>Ns</i>
Difficulty	26	(6,7)	3	(2,3)	29 (5,6)	<i>Ns</i>
Norms	75	(19,3)	19	(14,4)	94 (18,1)	<i>Ns</i>
Personality traits and physical attributes	153	(39,4)	67	(50,7)	220 (42,3)	.05
Feelings/emotions	21	(5,4)	14	(10,6)	35 (6,7)	<i>Ns</i>
Total	388	100	132	100	520 100	

For Peer Review Only

Appendix A. Typology of social representations of disability and otherness held by junior high school pupils  
 (\*International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001)

Social representation of disability	Social representation of otherness
<p><b>1. DISABILITY:</b> evocation of disability in general, in terms of deficiencies (close to ICF* nomenclature) or with reference to symbolic or institutional objects.</p> <p>- <b>General terms:</b> reference to disability in general, a disability that is not clearly labeled, or in terms that refer simultaneously to several impairments.          → <i>Disabled; invalid; multiple disabilities...</i></p> <p>- <b>Physical or sensory impairment</b>          → <i>Wheelchair; paralyzed; amputee; blind; deaf...</i></p> <p>- <b>Mental or cognitive impairment</b>          → <i>Down syndrome; mad; autistic...</i></p>	<p><b>1. DISABILITY:</b> evocation of difference in terms of general disability or specific deficiencies (closed to ICF*), or with reference to symbolic or institutional objects.</p> <p>- <b>General terms:</b> reference to disability in general, a disability that is not clearly labeled, or in terms that refer simultaneously to several impairments.          → <i>Disabled; invalid; multiple disabilities...</i></p> <p>- <b>Physical or sensory impairment</b>          → <i>Physical disability; wheelchair; blind...</i></p> <p>- <b>Mental or cognitive impairment</b>          → <i>Down syndrome; mad...</i></p>
<p><b>2. HEALTH AND DISEASE:</b> terms referring to health in general or to identified diseases.          → <i>Ill, transplant patient; cancer...</i></p>	<p><b>2. HEALTH AND DISEASE:</b> terms referring to health in general or to identified diseases.          → <i>Ill...</i></p>
<p><b>3. DIFFICULTY:</b> words expressing the notion of difficulty/problem (in general) or specifically highlighting a difficulty in the school setting.</p> <p>- <b>Reference to difficulty in general</b>          → <i>Problem; has difficulty...</i></p> <p>- <b>Reference to difficulty at school:</b> referring to difficulties encountered in the school setting, possibly indicating their nature.          → <i>Slow writing; has problems with school work; dyslexia...</i></p>	<p><b>3. DIFFICULTY:</b> words expressing the notion of difficulty/problem (in general) or specifically highlighting a difficulty in the school setting.</p> <p>- <b>Reference to difficulty in general</b>          → <i>Problem; has difficulty...</i></p> <p>- <b>Reference to difficulty at school:</b> referring to difficulties encountered in the school setting, possibly indicating their nature.          → <i>Problems with school work; dyslexia...</i></p>
<p><b>4. NORMS:</b> words evoking the idea of deviation from a norm (i.e., from collective rules determining that which is commonly accepted) or, on the contrary, words referring to normality.</p> <p>- <b>Deviation from the norm:</b> reference to deviance, in the sense of a departure from the norm.          → <i>Not normal; strange; different...</i></p> <p>- <b>No deviation from the norm:</b> reference to normative behaviors (i.e., those which comply with social norms). Here, disability is viewed as an integral part of human diversity. The "other" person is recognized as being the "same" as the respondent (i.e., belonging to the same community).          → <i>Same; no different from us; normal...</i></p>	<p><b>4. NORMS:</b> words evoking the idea of deviation from a norm (i.e., from collective rules determining that which is commonly accepted) or, on the contrary, words referring to normality.</p> <p>- <b>Deviation from the norm:</b> reference to deviance, in the sense of a departure from the norm.          → <i>Strange; language spoken; foreign...</i></p> <p>- <b>No deviation from the norm:</b> reference to normative behaviors (i.e., those which comply with social norms). Here, disability is viewed as an integral part of human diversity. The "other" person is recognized as being the "same" as the respondent (i.e., belonging to the same community).          → <i>Same; no different from us...</i></p>
<p><b>5. PERSONALITY TRAITS AND PHYSICAL ATTRIBUTES:</b> assessment of the disabled person in terms of either personality traits or physical attributes.</p> <p>- <b>Personality traits</b>          → <i>Nice; friendly; unhappy; shy...</i></p> <p>- <b>Physical attributes</b>          → <i>Fat; small...</i></p>	<p><b>5. PERSONALITY TRAITS AND PHYSICAL ATTRIBUTES:</b> assessment of the disabled person in terms of either personality traits or physical attributes.</p> <p>- <b>Personality traits</b>          → <i>Nice; friendly; nasty...</i></p> <p>- <b>Physical attributes</b>          → <i>Gender; fat; small...</i></p>
<p><b>6. FEELINGS/EMOTIONS, RECOMMENDED ATTITUDES AND VALUES:</b> utterances reflecting feelings/emotions and attitudes felt/developed toward a disabled person. Utterances referring to values.</p> <p>- <b>Feelings toward a disabled person</b>          → <i>Admire; pain; pity; fear; friendship...</i></p> <p>- <b>Recommended attitudes toward handicapped people</b>          → <i>Help; support; they need to be encouraged...</i></p> <p>- <b>Value or reference to a value</b>          → <i>Equality; respect; tolerance...</i></p>	<p><b>6. FEELINGS/EMOTIONS, RECOMMENDED ATTITUDES AND VALUES:</b> utterances reflecting feelings/emotions and attitudes felt/developed toward a person who is different. Utterances referring to values.</p> <p>- <b>Feelings toward someone who is different</b>          → <i>Pity; friendship...</i></p> <p>- <b>Recommended attitudes toward someone who is different</b>          → <i>Help; don't laugh at them...</i></p> <p>- <b>Value or reference to a value</b>          → <i>Equality; respect...</i></p>
<p><b>NONCATEGORIZED, UNCLASSIFIABLE:</b> words that were too infrequent/ambiguous/polysemous to be included in any of the above categories.          → <i>Accent; comparison; understand...</i></p>	<p><b>NONCATEGORIZED, UNCLASSIFIABLE:</b> words that were too infrequent/ambiguous/polysemous to be included in any of the above categories.          → <i>Style; personal; method...</i></p>



Kahina Harma <harma.kahina@gmail.com>

---

## Manuscript 2012-0423-R Decision

4 messages

---

spollock@apa.org <spollock@apa.org>

13 février 2013 17:07

À : harma.kahina@gmail.com

Cc : michel.claes@sympatico.ca

Chère Dr. Harma:

Nous avons bien reçu la seconde version modifiée de votre manuscrit qui s'intitule: maintenant : attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés (référence : 2012 - 0423 R).

J'ai examiné votre nouveau texte à la lumière de la lettre des réponses faites aux demandes et commentaires des experts qui avait évalué la version précédente de votre texte. Vous avez fait un excellent travail de révision et vos réponses sont convaincantes.

J'ai donc le plaisir de vous annoncer que la dernière version révisée de votre manuscrit intitulé : attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés, a été retenue pour publication dans la Revue canadienne des sciences du comportement.

Je vous adresse mes vives félicitations ainsi qu'à votre collaboratrice et votre collaborateur.

Je vous prie d'agréer, chère collègue, l'expression de mes sentiments très cordiaux.

Le rédacteur en chef adjoint,

Michel Claes

---

Veillez compléter les formulaires suivants et nous en faire parvenir une copie sur papier.

<http://www.jbo.com/jbo3/Forms/CPAEthicsForm.pdf>

<http://www.jbo.com/jbo3/Forms/CPACopyrightFormFRENCH.pdf>

<http://www.jbo.com/jbo3/Forms/CPADisclosureFormFRENCH.pdf>

<http://www.jbo.com/jbo3/Forms/CPAPermissionsFormFRENCH.pdf>

Stephanie Pollock  
American Psychological Association  
Journals Department  
750 First Street NE  
Washington, DC 20002

Veillez cliquer sur le lien suivant pour confirmer que vous avez bien reçu ce message

<http://www.jbo.com/jbo3/B.cfm?id=200724&cid=1529165>

---

## Ajout de commentaires et d'annotations au fichier en format PDF

Nous encourageons les auteurs à utiliser les fonctionnalités relatives aux commentaires et aux annotations du logiciel Acrobat d'Adobe afin de faciliter la transmission électronique des corrections. Des notes peuvent être insérées dans le fichier en format PDF fourni, ce qui vous permet d'utiliser les fonctionnalités relatives aux commentaires et aux annotations, même si vous ne vous disposez que d'Acrobat Reader, le logiciel gratuit d'Adobe (voir le paragraphe ci-dessous pour connaître les versions acceptables). Le menu d'aide d'Acrobat contient des renseignements supplémentaires sur ces outils. Lorsque vous ouvrez votre fichier en format PDF, les icônes des outils permettant d'insérer des annotations paraissent sur la barre d'outils (selon la version employée, certains icônes peuvent être différents de ceux qui sont illustrés ci-dessous).

Voici les outils les plus importants à utiliser pour la correction de votre article en format PDF :

- Pour **insérer du texte**, placer le curseur à un endroit dans le texte et cliquer sur l'outil « Insertion de texte » (  ) situé dans la barre d'outils. Taper le texte à insérer dans la case de saisie.
- Pour **remplacer du texte**, surligner le texte à modifier, cliquer sur l'outil « Modification de texte » (  ) situé dans la barre d'outils et taper le nouveau texte dans la case de saisie. Appliquer cette procédure au lieu de supprimer pour insérer ensuite.
- Pour **supprimer du texte**, surligner le texte à supprimer et appuyer sur le bouton « Supprimer » du clavier.
- Utiliser l'outil **Notes** (  ) pour décrire les modifications à apporter (par ex., des caractères en gras, en italique ou en majuscules, modification ou remplacement d'un chiffre), pour répondre à une question ou pour approuver une modification apportée par l'éditeur. Pour utiliser cet outil, sélectionner l'icône « Notes » dans la barre d'outils, puis cliquer à l'endroit du document en format PDF où le commentaire doit être inséré. Taper le commentaire dans la case de saisie.
- Utiliser l'**outil de renvoi** (  ) pour indiquer directement dans le texte les changements à apporter. Il faut essayer de placer la case de l'outil de renvoi dans une zone sans texte afin de ne pas le masquer.
- Utiliser l'outil **Ajouter une note au texte surligné** (  ) pour indiquer les problèmes de police, les césures inesthétiques et les incohérences typographiques. Surligner le

texte à modifier, cliquer sur l'outil et taper le commentaire dans la case de saisie. Une note peut servir à décrire plusieurs modifications.

- Pour voir la liste des modifications pouvant être apportées à l'épreuve ou un ensemble plus complet d'outils d'annotation, cliquer sur **Commentaires** dans la barre d'outils.

À l'instar des corrections d'épreuves faites à la main, il faut nous communiquer et nous indiquer clairement et entièrement les modifications, répondre à toutes les questions et demandes et nous fournir des renseignements complets afin de nous permettre d'apporter les changements nécessaires pour la publication de votre article. N'utilisez pas les outils qui incorporent des modifications dans le texte sans montrer de manière visible l'endroit des changements. Les modifications faites ainsi ne seront pas incorporées dans l'épreuve finale.

Vous aurez besoin de la version 7 d'Adobe Reader ou d'une version ultérieure pour pouvoir utiliser les fonctionnalités relatives aux commentaires d'un fichier en format PDF. Ce logiciel peut être téléchargé gratuitement, à partir de l'adresse suivante : <http://www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html>.

## TIRÉS À PART

**Les commandes de tirés à part peuvent se faire de deux façons** : les auteurs qui doivent utiliser un bon d'achat peuvent commander des tirés auprès du *service de bons d'achat* standards. Pour faire des économies substantielles, les auteurs peuvent utiliser le *service prépayé*. Le barème des tarifs, à la page 3, donne les prix pour chacun de ces services. Tous les tarifs internationaux comprennent les frais d'expédition par WWDS. Toutes les livraisons intérieures seront assurées par UPS. Nous vous prions de ne pas utiliser de numéro de case postale et, dans la mesure du possible, de fournir une adresse complète. Les auteurs qui choisissent la livraison accélérée en assumeront les coûts supplémentaires. Vous êtes tenu de payer tous les droits de douane applicables.

- **Service prépayé** : Pour commander des tirés à part à moindre coût, indiquez sur le bon de commande les renseignements sur votre carte de crédit ou joignez-y un mandat, un chèque certifié ou un chèque personnel. Les prix indiqués à la page 3 incluent les frais postaux.
- **Bons d'achat** : Les commandes de tirés à part qui ne sont pas passées au moyen du service prépayé doivent être accompagnées d'un bon d'achat. Cadmus Reprints vous facturera par la suite le prix des tirés à part. **N'envoyez aucun paiement avec le bon de commande de tirés à part et le bon d'achat.** Puisque les prix indiqués à la page 3 incluent les frais de poste, c'est ce montant qui vous sera facturé. (Exception : les auteurs qui choisissent la livraison accélérée se verront facturer les frais supplémentaires du service.)

Remplissez le bon de commande se trouvant à la page suivante et renvoyez-le à Cadmus Reprints (et non à l'APA). Un seul bon de commande vous est fourni; indiquez les commandes des coauteurs de votre article sur le bon de commande ou faites-en des photocopies à remplir par les coauteurs. Cochez les cases appropriées : service prépayé ou bon d'achat. Donnez des instructions détaillées

au sujet des auteurs qui recevront les tirés à part dans l'espace au bas du bon de commande.

Pour déterminer le coût des tirés à part, calculez le nombre de pages de votre article imprimé et reportez-vous au barème des tarifs présenté à la page 3. Par exemple, votre article compte 11 pages, vous voulez 100 tirés à part, vous vivez aux États-Unis et vous utilisez le service prépayé. Vous devrez donc payer 126 \$. Si une page de demandes de renseignements se trouve à la fin des épreuves, n'en tenez pas compte dans le calcul des pages.

Envoyez le bon de commande à Cadmus Reprints en même temps que les épreuves corrigées. Les tirés à part seront postés dans les deux semaines suivant la publication de la revue. Les commandes reçues après l'impression du numéro seront traitées avec le prochain numéro.

### Où commander les tirés à part

Faites parvenir votre bon de commande, accompagné de l'information sur votre carte de crédit, d'un mandat, d'un chèque certifié, d'un chèque personnel ou d'un bon d'achat au montant indiqué dans le barème des tarifs, à :

**Cadmus Reprints**  
P.O. Box 822942  
Philadelphia, PA 19182-2942 USA

Téléphone : 410-943-0629  
Télec. : 877-705-1373

**Les tirés à part seront expédiés une fois que le chèque personnel, le cas échéant, aura été compensé. Des frais de 30 \$ seront facturés en cas de chèque retourné.**



AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION

## BON DE COMMANDE DE TIRÉS À PART 2013

Aux auteurs d'articles publiés dans les revues de l'EPF : pour commander des tirés à part, remplissez toutes les sections du formulaire ci-dessous. Veuillez lire les instructions présentées à la page 1.

**ENVOYER le bon de commande et, s'il y a lieu,**

1. le numéro de votre carte de crédit;
2. un mandat ou un chèque certifié;
3. un bon d'achat approuvé;
4. un chèque

à :

**Cadmus Reprints**  
P.O. Box 822942  
Philadelphia, PA 19182-2942  
USA

NOM DE FACTURATION \_\_\_\_\_

ORGANISATION \_\_\_\_\_

ADRESSE (aucune case postale) \_\_\_\_\_

VILLE \_\_\_\_\_ PROVINCE \_\_\_\_\_ PAYS \_\_\_\_\_ CODE POSTAL/ZIP \_\_\_\_\_

TITRE DE L'ARTICLE \_\_\_\_\_

AUTEUR \_\_\_\_\_

**MODE DE PAIEMENT – COCHER UNE SEULE CASE :**

\_\_\_ CARTE DE CRÉDIT NUMÉRO DE LA CARTE \_\_\_\_\_

\_\_\_ VISA \_\_\_\_\_ DATE D'EXPIRATION \_\_\_\_\_

\_\_\_ MASTERCARD SIGNATURE \_\_\_\_\_

\_\_\_ MANDAT/CHÈQUE CERTIFIÉ CHÈQUE  
(libeller à l'ordre de **Cadmus Reprints**)

\_\_\_ BON D'ACHAT APPROUVÉ (joindre l'original du bon d'achat)

\_\_\_ CHÈQUE  
(L'expédition sera effectuée une fois que le chèque aura été compensé.)

**REMPLIR LE BILLET DE LIVRAISON ci-dessous. Aucune case postale ne sera acceptée.**

Indiquez un numéro de téléphone sur les envois internationaux. Les commandes internationales peuvent être expédiées par avion, moyennant des frais supplémentaires. Si vous voulez utiliser le service de livraison accélérée, veuillez l'indiquer sur l'étiquette-adresse ci-dessous.

DATE \_\_\_\_\_

TÉLÉPHONE \_\_\_\_\_

TÉLÉCOPIEUR \_\_\_\_\_

COURRIEL \_\_\_\_\_

LES TIRÉS À PART SONT-IL EN COULEURS?  
 OUI  NON

NOMBRE DE PAGES \_\_\_\_\_

NOMBRE DE TIRÉS À PART \_\_\_\_\_

NOMBRE DE PAGES COUVERTURES \_\_\_\_\_

**CALCUL DU COÛT DE LA COMMANDE**

PRIX (selon le barème) \_\_\_\_\_ \$

Frais supplémentaires  
pour les pages couvertures \_\_\_\_\_ \$

TOTAL PARTIEL \_\_\_\_\_ \$

Résidents de la PA,  
ajouter 6 % de taxe \_\_\_\_\_ \$

Frais supplémentaires pour la livraison accélérée \$ \_\_\_\_\_

TOTAL \_\_\_\_\_ \$

REMPLIR L'ÉTIQUETTE-ADRESSE CI-DESSOUS (TAPER OU ÉCRIRE EN CARACTÈRES D'IMPRIMERIE)

EXPÉDIER À : \_\_\_\_\_ Téléphone : \_\_\_\_\_

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_ Province/État \_\_\_\_\_ Code postal/zip \_\_\_\_\_

Livraison accélérée (préciser le service demandé) : \_\_\_\_\_



**TARIFS POUR LES NUMÉROS PUBLIÉS EN 2013**

<b>Tirés à part en noir et blanc – Service prépayé</b>						
<b>Intérieur (É.-U. seulement)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
1-4	110 \$	150 \$	170 \$	232 \$	296 \$	360 \$
5-8	144 \$	194 \$	294 \$	390 \$	490 \$	592 \$
9-12	186 \$	252 \$	400 \$	556 \$	714 \$	876 \$
13-16	214 \$	314 \$	512 \$	714 \$	918 \$	1,116 \$
17-20	252 \$	374 \$	618 \$	880 \$	1,128 \$	1,384 \$
21-24	292 \$	428 \$	732 \$	1,038 \$	1,336 \$	1,646 \$
25-28	330 \$	496 \$	848 \$	1,196 \$	1,594 \$	1,980 \$
29-32	368 \$	558 \$	958 \$	1,370 \$	1,794 \$	2,212 \$
33-36	406 \$	620 \$	1,076 \$	1,548 \$	1,994 \$	2,440 \$
37-40	438 \$	686 \$	1,190 \$	1,722 \$	2,194 \$	2,670 \$
41-44	486 \$	746 \$	1,308 \$	1,898 \$	2,394 \$	2,898 \$
45-48	520 \$	814 \$	1,424 \$	2,072 \$	2,592 \$	3,128 \$
Pages couvertures	136 \$	152 \$	202 \$	252 \$	310 \$	364 \$

<b>Tirés à part couleur – Service prépayé</b>						
<b>Intérieur (É.-U. seulement)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
1-4	240 \$	410 \$	580 \$	780 \$	906 \$	992 \$
5-8	378 \$	496 \$	742 \$	1,088 \$	1,318 \$	1,542 \$
9-12	418 \$	550 \$	858 \$	1,264 \$	1,662 \$	1,968 \$
13-16	452 \$	594 \$	980 \$	1,438 \$	1,900 \$	2,356 \$
17-20	496 \$	642 \$	1,108 \$	1,624 \$	2,136 \$	2,752 \$
21-24	542 \$	692 \$	1,238 \$	1,806 \$	2,376 \$	3,160 \$
25-28	708 \$	1,032 \$	1,752 \$	2,514 \$	3,222 \$	4,080 \$
29-32	878 \$	1,366 \$	2,252 \$	3,222 \$	4,060 \$	5,018 \$
33-36	1,046 \$	1,700 \$	2,760 \$	3,932 \$	4,900 \$	5,954 \$
37-40	1,212 \$	2,036 \$	3,264 \$	4,642 \$	5,740 \$	6,890 \$
41-44	1,382 \$	2,368 \$	3,772 \$	5,350 \$	6,578 \$	7,826 \$
45-48	1,548 \$	2,708 \$	4,278 \$	6,060 \$	7,418 \$	8,762 \$
Pages couvertures	136 \$	152 \$	202 \$	252 \$	310 \$	364 \$

<b>Tirés à part en noir et blanc – Service prépayé</b>						
<b>International (y compris Canada et Mexique)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
1-4	166 \$	200 \$	248 \$	354 \$	450 \$	556 \$
5-8	230 \$	272 \$	446 \$	610 \$	780 \$	952 \$
9-12	310 \$	372 \$	618 \$	886 \$	1,134 \$	1,402 \$
13-16	370 \$	468 \$	802 \$	1,136 \$	1,474 \$	1,806 \$
17-20	450 \$	570 \$	976 \$	1,408 \$	1,818 \$	2,234 \$
21-24	516 \$	652 \$	1,156 \$	1,660 \$	2,160 \$	2,664 \$
25-28	600 \$	758 \$	1,330 \$	1,912 \$	2,544 \$	3,160 \$
29-32	664 \$	848 \$	1,516 \$	2,194 \$	2,878 \$	3,558 \$
33-36	728 \$	940 \$	1,702 \$	2,474 \$	3,184 \$	3,956 \$
37-40	794 \$	1,032 \$	1,864 \$	2,752 \$	3,514 \$	4,352 \$
41-44	870 \$	1,124 \$	2,050 \$	3,030 \$	3,842 \$	4,750 \$
45-48	934 \$	1,216 \$	2,236 \$	3,308 \$	5,522 \$	5,146 \$
Pages couvertures	196 \$	210 \$	300 \$	412 \$	522 \$	630 \$

<b>Tirés à part couleur – Service prépayé</b>						
<b>International (y compris Canada et Mexique)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
1-4	296 \$	462 \$	658 \$	900 \$	1,060 \$	1,188 \$
5-8	464 \$	574 \$	896 \$	1,306 \$	1,606 \$	1,900 \$
9-12	542 \$	670 \$	1,078 \$	1,594 \$	2,082 \$	2,496 \$
13-16	610 \$	750 \$	1,270 \$	1,860 \$	2,458 \$	3,046 \$
17-20	694 \$	838 \$	1,466 \$	2,152 \$	2,826 \$	3,604 \$
21-24	768 \$	916 \$	1,660 \$	2,430 \$	3,200 \$	4,176 \$
25-28	980 \$	1,294 \$	2,234 \$	3,228 \$	4,172 \$	5,260 \$
29-32	1,174 \$	1,656 \$	2,808 \$	4,048 \$	5,144 \$	6,364 \$
33-36	1,370 \$	2,018 \$	3,386 \$	4,860 \$	6,090 \$	7,470 \$
37-40	1,568 \$	2,382 \$	3,938 \$	5,672 \$	7,058 \$	8,574 \$
41-44	1,764 \$	2,746 \$	4,514 \$	6,484 \$	8,028 \$	9,678 \$
45-48	1,962 \$	3,110 \$	5,090 \$	7,296 \$	10,346 \$	10,782 \$
Pages couvertures	196 \$	210 \$	300 \$	412 \$	522 \$	630 \$

Frais supplémentaires

Composition de la page titre : 16 \$ chacune

Envoi postal supplémentaire : 32 \$ chacun

Nouvelle mise en page de la couverture : 50 \$ chacune



**TARIFS POUR LES NUMÉROS PUBLIÉS EN 2013**

<b>Tirés à part en noir et blanc – Bon d’achat</b>						
<b>Intérieur (É.-U. seulement)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
<b>1-4</b>	120 \$	162 \$	184 \$	252 \$	322 \$	390 \$
<b>5-8</b>	156 \$	210 \$	318 \$	422 \$	532 \$	644 \$
<b>9-12</b>	202 \$	274 \$	434 \$	604 \$	774 \$	950 \$
<b>13-16</b>	232 \$	340 \$	556 \$	774 \$	996 \$	1,210 \$
<b>17-20</b>	274 \$	406 \$	670 \$	956 \$	1,224 \$	1,500 \$
<b>21-24</b>	316 \$	464 \$	794 \$	1,126 \$	1,450 \$	1,786 \$
<b>25-28</b>	358 \$	538 \$	920 \$	1,298 \$	1,730 \$	2,148 \$
<b>29-32</b>	398 \$	606 \$	1,040 \$	1,488 \$	1,946 \$	2,400 \$
<b>33-36</b>	440 \$	674 \$	1,168 \$	1,648 \$	2,164 \$	2,648 \$
<b>37-40</b>	476 \$	744 \$	1,292 \$	1,868 \$	2,380 \$	2,896 \$
<b>41-44</b>	528 \$	810 \$	1,418 \$	2,058 \$	2,596 \$	3,144 \$
<b>45-48</b>	564 \$	882 \$	1,544 \$	2,248 \$	2,814 \$	3,392 \$
<b>Pages couvertures</b>	148 \$	166 \$	218 \$	274 \$	338 \$	396 \$

<b>Tirés à part couleur – Bon d’achat</b>						
<b>Intérieur (É.-U. seulement)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
<b>1-4</b>	260 \$	446 \$	628 \$	846 \$	984 \$	1,076 \$
<b>5-8</b>	410 \$	538 \$	806 \$	1,180 \$	1,430 \$	1,674 \$
<b>9-12</b>	454 \$	596 \$	932 \$	1,372 \$	1,804 \$	2,136 \$
<b>13-16</b>	490 \$	644 \$	1,064 \$	1,560 \$	2,062 \$	2,556 \$
<b>17-20</b>	538 \$	698 \$	1,202 \$	1,762 \$	2,318 \$	2,986 \$
<b>21-24</b>	590 \$	750 \$	1,342 \$	1,960 \$	2,578 \$	3,428 \$
<b>25-28</b>	770 \$	1,120 \$	1,900 \$	2,728 \$	3,496 \$	4,428 \$
<b>29-32</b>	952 \$	1,482 \$	2,444 \$	3,496 \$	4,406 \$	5,444 \$
<b>33-36</b>	1,136 \$	1,844 \$	2,994 \$	4,266 \$	5,316 \$	6,460 \$
<b>37-40</b>	1,316 \$	2,210 \$	3,542 \$	5,036 \$	6,226 \$	7,566 \$
<b>41-44</b>	1,498 \$	2,570 \$	4,092 \$	5,806 \$	7,138 \$	8,492 \$
<b>45-48</b>	1,678 \$	2,938 \$	4,642 \$	6,576 \$	8,048 \$	9,506 \$
<b>Pages couvertures</b>	148 \$	166 \$	218 \$	274 \$	338 \$	396 \$

<b>Tirés à part en noir et blanc – Bon d’achat</b>						
<b>International (y compris Canada et Mexique)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
<b>1-4</b>	180 \$	218 \$	268 \$	384 \$	488 \$	602 \$
<b>5-8</b>	250 \$	294 \$	484 \$	660 \$	846 \$	1,032 \$
<b>9-12</b>	336 \$	404 \$	672 \$	960 \$	1,230 \$	1,522 \$
<b>13-16</b>	402 \$	508 \$	870 \$	1,232 \$	1,598 \$	1,960 \$
<b>17-20</b>	488 \$	618 \$	1,058 \$	1,528 \$	1,972 \$	2,424 \$
<b>21-24</b>	560 \$	708 \$	1,254 \$	1,802 \$	2,344 \$	2,890 \$
<b>25-28</b>	652 \$	822 \$	1,444 \$	2,074 \$	2,762 \$	3,428 \$
<b>29-32</b>	720 \$	920 \$	1,644 \$	2,382 \$	3,122 \$	3,860 \$
<b>33-36</b>	790 \$	1,018 \$	1,846 \$	2,684 \$	3,454 \$	4,292 \$
<b>37-40</b>	860 \$	1,118 \$	2,022 \$	2,986 \$	3,812 \$	4,722 \$
<b>41-44</b>	944 \$	1,218 \$	2,224 \$	3,288 \$	4,170 \$	5,154 \$
<b>45-48</b>	1,014 \$	1,318 \$	2,426 \$	3,590 \$	5,990 \$	5,584 \$
<b>Pages couvertures</b>	212 \$	226 \$	326 \$	448 \$	566 \$	682 \$

<b>Tirés à part couleur – Bon d’achat</b>						
<b>International (y compris Canada et Mexique)</b>						
<b>Nbre de pages</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>300</b>	<b>400</b>	<b>500</b>
<b>1-4</b>	320 \$	500 \$	712 \$	976 \$	1,150 \$	1,288 \$
<b>5-8</b>	504 \$	622 \$	972 \$	1,418 \$	1,742 \$	2,062 \$
<b>9-12</b>	588 \$	728 \$	1,170 \$	1,728 \$	2,260 \$	2,708 \$
<b>13-16</b>	662 \$	812 \$	1,378 \$	2,018 \$	2,666 \$	3,304 \$
<b>17-20</b>	754 \$	910 \$	1,592 \$	2,334 \$	3,066 \$	3,910 \$
<b>21-24</b>	832 \$	994 \$	1,802 \$	2,636 \$	3,472 \$	4,532 \$
<b>25-28</b>	1,062 \$	1,404 \$	2,422 \$	3,504 \$	4,526 \$	5,708 \$
<b>29-32</b>	1,274 \$	1,796 \$	3,048 \$	4,392 \$	5,582 \$	6,904 \$
<b>33-36</b>	1,486 \$	2,190 \$	3,872 \$	5,272 \$	6,606 \$	8,104 \$
<b>37-40</b>	1,700 \$	2,584 \$	4,272 \$	6,154 \$	7,658 \$	9,302 \$
<b>41-44</b>	1,914 \$	2,978 \$	4,898 \$	7,036 \$	8,710 \$	10,500 \$
<b>45-48</b>	2,130 \$	3,374 \$	5,524 \$	7,916 \$	11,226 \$	11,698 \$
<b>Pages couvertures</b>	212 \$	226 \$	326 \$	448 \$	566 \$	682 \$

## Abonnement et offres spéciales

En plus d'acheter des tirés à part de leurs articles, les auteurs peuvent souscrire un abonnement annuel, acheter un seul numéro de la revue (à tarif réduit) ou, si l'auteur est dans une situation financière difficile, se procurer gratuitement un numéro particulier de la revue. Pour passer une commande, rendez-vous à <http://www.apa.org/pubs/journals/subscriptions.aspx>, ou remplissez le bon de commande ci-dessous (y compris l'étiquette-adresse) et envoyez-le, accompagné de votre chèque ou de l'information sur votre carte de crédit, à l'adresse indiquée sur le bon de commande. Pour obtenir de l'information sur l'adhésion à l'American Psychological Association, visitez <http://www.apa.org/membership/index.aspx> ou appelez le bureau des services aux membres, au 1-800-374-2721.

### Tarifs de l'abonnement aux revues de l'EPF 2013

Revue*	Tarif individuel	Tarif des membres de l'APA	Revue*	Tarif individuel	Tarif des membres de l'APA
Asian American Jnl of Psychology	116 \$	67 \$	Jnl of Theoretical & Philosophical Psych	111 \$	67 \$
Canadian Jnl of Behavioural Science	126 \$	89 \$	Jnl of Threat Assessment & Management	111 \$	67 \$
Canadian Jnl of Experimental Psych	126 \$	89 \$	Law and Human Behavior	126 \$	83 \$
Canadian Psychology	126 \$	89 \$	Peace & Conflict: Jnl of Peace Psychology	104 \$	67 \$
Clin Pract in Pediatric Psychology	111 \$	67 \$	Personality Disorders: TRT	116 \$	67 \$
Consulting Psychology Journal	111 \$	67 \$	Psychiatric Rehabilitation Jnl	158 \$	83 \$
Couple & Family Psychology: Res & Prac	116 \$	67 \$	Psychology of Violence	116 \$	67 \$
Cultural Diversity & Ethnic Minority Psych	111 \$	67 \$	Psychoanalytic Psychology	111 \$	67 \$
Dreaming	126 \$	67 \$	Psychological Services	111 \$	67 \$
Families, Systems & Health	168 \$	102 \$	Psychological Trauma: TRPP	158 \$	78 \$
Group Dynamics: Theory, Res, and Practice	111 \$	67 \$	Psychology of Aesthetics, Creativity & Arts	111 \$	67 \$
History of Psychology	111 \$	67 \$	Psychology of Men & Masculinity	111 \$	67 \$
International Jnl of Play Therapy	126 \$	67 \$	Psychology of Popular Media Culture	116 \$	67 \$
International Jnl of Stress Management	111 \$	71 \$	Psychology of Religion & Spirituality	116 \$	67 \$
International Perspectives in Psychology: RPC	116 \$	67 \$	Psychomusicology: Music, Mind & Brain	116 \$	67 \$
Jnl of Diversity in Higher Education	111 \$	67 \$	Psychotherapy	142 \$	74 \$
Jnl of Latina/o Psychology	110 \$	67 \$	Review of General Psychology	111 \$	67 \$
Jnl of Neuroscience, Psychology & Econ	116 \$	67 \$	School Psychology Quarterly	126 \$	67 \$
Jnl of Occupational Health Psychology	111 \$	67 \$	Sport, Exercise, & Performance Psychology	116 \$	67 \$
Jnl of Psychotherapy Integration	111 \$	83 \$	The Psychologist-Manager Jnl	111 \$	67 \$
Jnl of Rural Mental Health	70 \$	35 \$	Training & Education in Prof. Psych.	126 \$	67 \$

\*On peut obtenir une description des revues sur le site Web de l'APA : <http://www.apa.org/pubs/journals>

**Instructions :** Cochez la case appropriée, indiquez le titre de la revue et le prix et remplissez l'étiquette-adresse dans la colonne de droite. Joignez votre chèque libellé à l'ordre de l'American Psychological Association et postez-le, accompagné du bon de commande aux services des commandes de l'APA, ou indiquez l'information sur votre carte de crédit (ci-dessous). Vous pouvez aussi passer votre commande en ligne à <http://www.apa.org/pubs/journals/subscriptions.aspx>.

Abonnement annuel (de janvier à décembre seulement). Pour vous abonner, précisez l'année de l'abonnement. Reportez-vous aux tarifs d'abonnement indiqués ci-dessus.

Revue : \_\_\_\_\_  
Année de l'abonnement : \_\_\_\_\_ Prix : \_\_\_\_\_

**Offres spéciales!** Si vous êtes un auteur d'article de revue, vous pouvez profiter de deux offres spéciales.

**Exemplaire individuel.** Vous pouvez commander des exemplaires individuels du numéro complet renfermant votre article. En tant qu'auteur, vous avez droit au prix spécial réduit de 5 \$ l'exemplaire (maximum 25 exemplaires). Aucune demande par téléphone n'est acceptée.

Revue : \_\_\_\_\_  
Vol. : \_\_\_\_\_ Numéro : \_\_\_\_\_ Mois du numéro : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ exemplaires x 5 \$ l'unité = \_\_\_\_\_ \$ (montant de la commande)  
+ \_\_\_\_\_ (manutention; voir ci-dessous)  
TOTAL (paiement inclus) \_\_\_\_\_ \$

Frais de manutention et d'expédition			
Montant de la commande	É.-U. et Porto Rico	Garanti non É.-U.*	Économique non É.-U.**
Jusqu'à 14,99 \$	5 \$	50 \$	15 \$
15 \$ à 59,99 \$	6 \$	75 \$	16 \$
Plus de 60 \$	10 % total de la commande	125 \$	20 \$

Lorsque ce niveau de service est choisi, l'APA décline toute responsabilité et n'accepte aucune plainte en cas de livraison en retard, de non-livraison ou de perte de colis.

**Demande en cas de situation difficile.** Si vous n'êtes pas abonné(e) personnellement à la revue et si vous n'avez pas accès à un exemplaire dans le cadre d'un abonnement institutionnel ou départemental, vous pouvez obtenir gratuitement un seul exemplaire du numéro renfermant votre article en remplissant le questionnaire ci-dessous.

Revue : \_\_\_\_\_  
Vol. : \_\_\_\_\_ Numéro : \_\_\_\_\_  
Mois du numéro : \_\_\_\_\_

#### PAIEMENT PAR CARTE DE CRÉDIT

\_\_\_ VISA \_\_\_ MASTERCARD \_\_\_ AMERICAN EXPRESS

NUMÉRO DE LA CARTE : \_\_\_\_\_

Date d'expiration \_\_\_\_\_ Signature \_\_\_\_\_

**EXPÉDIER À :** \_\_\_\_\_ Téléphone: \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Adresse : \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_ Province \_\_\_\_\_ Code postal/zip \_\_\_\_\_

Envoyez le bon de commande dûment rempli et votre chèque libellé à l'ordre de l'American Psychological Association ou l'information sur votre de crédit à :

**APA Order Department**

**750 First Street, NE**

**Washington, DC 20002-4242 USA**

\*Les tarifs internationaux pour un service garanti sont des estimations. \*\*Je suis conscient(e) que le service économique international n'est pas garanti et n'assure pas un suivi, une date ou une heure de livraison. Pour ce niveau de service, le délai de livraison est 8 semaines au maximum. Toutes les commandes doivent être prépayées. Prévoir de quatre à six semaines après la publication de la revue avant de recevoir l'exemplaire demandé ou le premier numéro du volume auquel vous vous êtes abonné.

# Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés

AQ: 1 AQ: au 

Kahina Harma, Anne Gombert, et Jean-Yves Roussey  
Aix-Marseille Université

Cette recherche visait un double objectif. Il s'agissait, d'une part, de s'intéresser à la dimension comportementale de l'attitude des élèves non handicapés scolarisés dans un cadre inclusif à l'égard de leurs camarades handicapés et de repérer la distance sociale qu'ils maintiennent avec eux et, d'autre part, d'étudier l'effet des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap sur l'évolution de cette attitude et de cette distance sociale. Cinq cent quarante-neuf ~~collégiens~~ de cinq collèges scolarisant des élèves présentant ~~différents types de handicaps~~ correspondant ~~selon leur visibilité et leur importunité~~ (trisomie 21, déficience intellectuelle, infirmité motrice et cérébrale et trouble des apprentissages) ont rempli un questionnaire en début et en fin d'année. Les résultats montrent que les élèves ont des attitudes favorables à l'égard de leurs pairs handicapés, mais qu'ils maintiennent cependant une distance sociale avec eux. Ils indiquent également que les attitudes et la distance sociale évoluent en cours d'année en fonction de l'interaction des facteurs étudiés. La scolarisation en milieu ordinaire d'élèves présentant un handicap visible et importunant a des effets bénéfiques. Les attitudes de leurs camarades non handicapés à leur égard deviennent plus favorables en cas de contact direct. De plus, la distance sociale avec leurs camarades diminue et va même jusqu'à disparaître en fin d'année scolaire en cas de contact indirect. Ces résultats montrent que l'évolution des attitudes et de la distance sociale envers les élèves handicapés dépend à la fois du contact avec le handicapé et des caractéristiques de ce dernier.

*Mots-clés* : attitudes, distance sociale, adolescents, contact au handicap, visibilité du handicap, importunité du handicap

Les nombreuses lois et déclarations politiques concernant le handicap au cours de ces 30 dernières années montrent l'intérêt porté à la situation sociale des personnes handicapées au niveau international (Ebersold, 2009). Ces avancées législatives reposent sur une évolution conceptuelle du handicap. Celle-ci passe d'une conception médicale centrée sur l'individu, à une conception biopsychosociale tenant compte à la fois des facteurs médicaux et environnementaux (Fougeyrollas, 1997; Winance, Ville & Ravaud, 2007). Il s'agit désormais de regarder la situation de handicap dans laquelle se trouve la personne sur la base de ses capacités d'action et du contexte dans lequel elle évolue.

En France, ces évolutions législatives et conceptuelles sont également à l'œuvre et s'inscrivent dans un projet sociétal : per-

mettre la pleine et entière participation sociale des personnes handicapées. La loi du 11 février 2005<sup>1</sup> pour « l'égalité des droits **Fn1** et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » constitue un texte important pour la réalisation de ce projet. En effet, en instaurant le droit à l'accessibilité aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le droit de compensation des conséquences du handicap, cette loi vise le maintien des personnes handicapées dans un cadre de vie ordinaire.

Au niveau scolaire, en moins d'un siècle, la place des élèves handicapés dans le système éducatif français a évolué en trois phases. Le modèle *ségrégationniste* (de 1909 à 1975) a cédé sa place au modèle *intégratif* après la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975, lequel tend lentement vers un modèle *inclusif* depuis l'application de la loi de 2005 (pour une revue, voir Gilling, 2006). Outre le fait de réaffirmer et de renforcer les droits des élèves handicapés<sup>2</sup> déjà établis, cette loi **Fn2** préconise en priorité leur scolarisation en milieu ordinaire (Art. L.112-1). Quelle que soit la forme de cette scolarisation (collective, individuelle, à mi-temps...), il s'agit d'offrir une scolarité adaptée aux besoins de chaque élève tout en favorisant sa pleine participation à la vie scolaire. L'inclusion des élèves handicapés

---

Kahina Harma, Anne Gombert et Jean-Yves Roussey, centre PsyCLÉ, Aix-Marseille Université, France.

Les résultats présentés dans le cadre de cette recherche sont issus d'un travail de thèse financé par une bourse de la région PACA. Aucun conflit d'intérêts entre les parties n'est à mentionner.

Les auteurs remercient les élèves qui ont participé à cette recherche, leurs familles qui ont autorisé leur participation et les chefs d'établissement pour leur disponibilité et leur professionnalisme. ~~Enfin, les auteurs souhaitent également adresser leurs remerciements à la région Provence-Alpes Côte d'Azur, qui a financé cette recherche au moyen d'une bourse régionale.~~

AQ: 6  Toute correspondance concernant le présent article doit être adressée à : Kahina Harma, centre PsyCLÉ, EA3273, Aix-Marseille Université. Courriel : harma.kahina@gmail.com

<sup>1</sup> Loi n°2005-102, *Journal officiel* n° 36 du 12 février 2005, p. 2353.

<sup>2</sup> Dans cet article, le terme « handicapé » renvoie à la définition biospsychosociale du handicap et à la reconnaissance du handicap par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Celui de « non handicapé » correspond aux individus sans déficience ou incapacité, ou qui ne sont pas reconnus par ce même organisme.

dans son sens plein implique donc à la fois leur intégration scolaire et leur intégration sociale. Pour tendre vers le premier objectif, plusieurs actions sont réalisées, notamment l'aménagement architectural des écoles ou des classes (rampe, table...), la mise à disposition de matériel informatique, l'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) définissant les besoins éducatifs particuliers (BEP) de chaque élève handicapé, l'élaboration de formations spécialisées dans le champ du handicap pour les enseignants en poste ou en cours de formation. Concernant le second objectif, l'intégration sociale des élèves handicapés, rien n'est précisé par la loi. Celle-ci invite simplement chaque citoyen à mettre en pratique les valeurs de tolérance et de respect des différences individuelles dans le but de « vivre ensemble » (B.O.E.N. n° 21, 25 mai 1995, 95–125; B.O.E.N. n° 42, 25 novembre 1999, 99–187). Cependant, inclure physiquement des élèves handicapés dans une classe n'implique pas systématiquement leur intégration sociale. En effet, comme l'a montré Zaffran (1997), le nombre d'interactions entre élèves handicapés et non handicapés scolarisés dans une même école diminue au cours d'une année. Goffman (1975), quant à lui, soulignait déjà le fait que les élèves handicapés étaient souvent enfermés dans des relations dissymétriques puisqu'ils étaient considérés comme inférieurs aux élèves non handicapés. Par conséquent, l'intégration sociale des élèves handicapés semble se heurter à plusieurs obstacles, qu'il est nécessaire d'étudier pour améliorer leur pleine inclusion au sein des écoles. Les différents stigmates liés au handicap, notamment les croyances, les attitudes, les comportements et la distance sociale constituent des obstacles à la réalisation d'une scolarisation commune entre élèves handicapés et élèves non handicapés. Une question se pose : l'inclusion scolaire des élèves handicapés est-elle un moyen pour faire évoluer les attitudes des élèves à l'égard de leurs pairs handicapés et pour permettre leur inclusion sociale ?

## Cadre théorique

### Distance sociale

Le stigmate lié au handicap est considéré comme l'obstacle le plus important à la participation sociale des personnes handicapées (Corrigan & Watson, 2002; Horch & Hodgins, 2008; Sartorius, 2002). Il peut se manifester, entre autres, par des croyances et des attitudes négatives à l'égard du handicap (Feret, Conway & Austin, 2011), ou par une distance sociale avec ces personnes (Link, Cullen & Frank, 1987). Une forte distance sociale est même considérée comme la forme la plus extrême et la plus préjudiciable du stigmate (Corrigan & Watson, 2002; Link et al., 1987) puisqu'elle peut conduire à des comportements discriminatoires (Hinshaw, 2005). Précisément, la distance sociale est considérée comme le degré d'intimité qu'un individu est prêt à accepter avec une personne appartenant à une minorité. Cette notion a été élaborée par Bogardus dans les années 1920 pour étudier les attitudes des Américains envers les minorités raciales et ethniques (Wark & Galliher, 2007). Généralement, pour mesurer cette distance sociale, on utilise une échelle composée de sept items hiérarchisés en fonction du degré d'intimité envisagé avec une personne issue des minorités (du plus intime au moins intime). Le degré d'intimité le plus fort correspond à l'acceptation de se marier avec la personne « cible » (noire, hispanique, musulmane...); le

degré d'intimité le plus faible correspond à l'acceptation qu'elle soit accueillie dans le pays (Bogardus, 1959). L'échelle a été conçue de telle façon que l'acceptation d'un item entraîne l'acceptation des items subordonnés.

Selon Bogardus (1959), percevoir une personne comme semblable à soi conduit les individus à maintenir peu de distance sociale avec elle, c'est-à-dire à accepter une intimité avec elle. En revanche, percevoir une personne comme peu ressemblante à soi, peu commune ou anormale conduit les individus à maintenir une forte distance sociale, c'est-à-dire à refuser une intimité avec elle (Parillo & Donoghue, 2005). Puisque le handicap est considéré comme une caractéristique saillante de l'altérité (Jodelet, 2005; Rohmer & Louvet, 2009), plusieurs recherches ont été menées pour étudier la distance sociale maintenue avec les personnes handicapées. Pour ce faire, l'échelle de Bogardus a été adaptée. Les résultats montrent que les individus non handicapés maintiennent une distance sociale avec les personnes handicapées (Horch & Hodgins, 2008; Kasow & Weisskirch, 2010). Cette distance sociale varie en fonction de différents facteurs, notamment la familiarité avec le handicap et la nature du handicap. Concernant le premier facteur, les recherches ont montré que les individus familiarisés avec le handicap (avoir un membre de sa famille handicapé, être en contact avec le handicap dans sa profession...) acceptaient davantage une intimité avec les personnes handicapées que ceux qui n'y sont pas familiarisés (Anagnostopoulos & Hantzi, 2011; Ouellette-Kuntz, Burge, Brown & Arsenault, 2010). Selon ces auteurs, le contact accru avec le handicap permettrait de combattre le stigmate et d'exprimer une distance sociale plus faible. Concernant le second facteur, il semblerait que les individus soient plus enclins à accepter une intimité avec une personne présentant un handicap physique (distance sociale faible) qu'avec celles présentant un handicap mental (distance sociale forte : voir Kasow & Weisskirch, 2010).

### Attitude des élèves à l'égard du handicap

L'adaptation de l'échelle de Bogardus concernant le handicap a été utilisée principalement dans des recherches avec des participants adultes (Anagnostopoulos & Hantzi, 2011; Haraguchi, Maeda, Xiao Mei & Uchimura, 2009; Jorm & Oh, 2009; Ouellette-Kuntz et al., 2010). Elle semble peu adaptée pour interroger une population d'enfants ou d'adolescents compte tenu du fait que plusieurs items projettent des comportements éloignés de la réalité quotidienne de ces derniers, notamment le fait d'accepter de se marier avec une personne handicapée, de l'avoir comme voisin ou encore de l'avoir comme collègue de travail. Ainsi, les chercheurs se sont intéressés aux attitudes des enfants et des adolescents envers le handicap qui sont des prédispositions à réagir de façon positive ou négative envers une personne ou un ensemble de personnes ou un ou des objets (Gergen, Gergen & Jutras, 1992). Pour ce faire, ils ont construit des échelles d'attitudes appréhendant une à trois des composantes de l'attitude (cognitive, affective et conative). De façon générale, ces recherches montrent que les élèves ont des attitudes plus négatives envers leurs pairs handicapés qu'envers leurs camarades sans handicap (Nowicki & Sandieson, 2002).

Comme chez les adultes, la familiarité avec le handicap et la nature du handicap sont des facteurs influençant les attitudes des enfants et des adolescents (McDougall, DeWit, King, Miller &

Killip, 2004). Les résultats portant sur l'effet de la familiarité ne sont pas unanimes. Certains indiquent que les enfants qui ont des contacts réguliers et continus avec une personne handicapée (faire sa scolarité avec un élève handicapé, avoir un ami ou un parent handicapé) développent des attitudes plus positives envers elle (Favazza & Odom, 1996), et ce, qu'il s'agisse de déficiences intellectuelles et cognitives (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Siperstein, Leffert & Wenz-Gross, 1997) ou de déficiences physiques et sensorielles (Krahe & Altwasser, 2006; Tamm & Prellwitz, 2001). À l'inverse, Gottlieb, Cohen et Goldstein (1974) ont montré que les comportements les plus favorables à l'égard des élèves handicapés sont observés chez les jeunes n'ayant eu aucun contact scolaire avec eux. Dans le même registre, Vignes (2009) a montré que la présence d'une UPI était associée à de moins bonnes attitudes à l'égard de leurs camarades handicapés chez des collégiens de 5°. Enfin, d'autres recherches ne font ressortir aucune différence significative sur l'effet de ce facteur sur l'attitude des élèves (Godeau et al., 2010; Tripp, French & Sherril, 1995; Wong Kam Pun, 2008).

Concernant la nature du handicap, les recherches montrent que les élèves ont des attitudes plus favorables à l'égard des élèves ayant un handicap physique qu'envers ceux qui sont atteints d'un handicap mental (Diamond & Hestenes, 1996; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996). Les chercheurs recourent à la visibilité du handicap pour expliquer ces résultats. Selon eux, les déficiences physiques, telles que la paralysie, la cécité et l'amputation... sont compensées par des appareillages qui les rendent immédiatement perceptibles, contrairement aux déficiences mentales. Plus récemment, Magiati, Dockrell et Logotheti (2002) ont utilisé la même explication ~~à propos de la plus grande connaissance et compréhension qu'ont les enfants des handicaps visibles que de ceux qui sont moins apparents de prime abord (déficiences intellectuelles, troubles d'apprentissage, hyperactivité)~~. Pourtant, un autre facteur pourrait rendre compte de ces résultats. Selon la théorie du stigmatisme de Goffman (1975), la perturbation de la fluidité des interactions de communication est également un facteur pouvant expliquer les attitudes négatives et les comportements de rejet à l'égard des personnes handicapées. Pour illustrer son propos, cet auteur cite l'exemple d'une réunion professionnelle à laquelle participait une personne en fauteuil roulant et une personne bègue. Il montre que les participants peuvent négliger le fauteuil roulant de leur confrère (stigmatisme visible) puisque, assis autour d'une table, son handicap moteur n'occasionne pas de perturbation dans le déroulement de la réunion et dans les échanges entre participants. En revanche, si la personne bègue (handicap non visible de prime abord) prend la parole, l'interaction est perturbée et les participants, directement confrontés à son handicap, sont focalisés par cette différence. Autrement dit, le handicap d'une personne peut être visible sans perturber l'interaction alors qu'un handicap invisible peut l'altérer fortement. C'est notamment le cas de certains handicaps mentaux, comme la déficience intellectuelle qui peut altérer le déroulement des interactions puisque les personnes qui en sont atteintes pourraient avoir un vocabulaire moins riche, être plus lentes, distraites, absentes, imaginatives... (Pace, Shin & Rasmussen, 2010). Ainsi, en distinguant la notion de visibilité de celle d'importunité, Goffman (1975) indique qu'un handicap importun peut susciter davantage de réactions de rejet qu'un handicap simplement visible. Par ailleurs, Jones et al., (1984) considèrent également

l'importunité du handicap comme un des facteurs pouvant susciter l'évitement, la mise à l'écart ou le rejet des personnes présentant un handicap. Dès lors, on peut se demander si le caractère importun des handicaps mentaux n'est pas un facteur plus pertinent que la visibilité pour expliquer l'attitude moins favorable envers les personnes handicapées mentales qu'envers celles ayant un handicap physique.

À notre connaissance, aucune étude ne traite spécifiquement de l'effet de l'importunité d'un handicap sur l'attitude des élèves à l'égard de leurs pairs handicapés. Pourtant, des résultats mériteraient d'être réinterrogés à l'aune de ce facteur. En effet, l'importunité du handicap est aussi un critère de distinction entre les personnes handicapées elles-mêmes. Les personnes présentant un handicap physique ne souhaitent pas être assimilées à celles ayant un handicap mental pour éviter de porter un stigmate encore plus lourd (Murphy, 1990; Marcellini, 2007). De plus, des recherches portant exclusivement sur des handicaps mentaux, considérés a priori comme importuns, ont montré que les attitudes de rejet sont plus fortes envers des personnes présentant une maladie mentale qu'envers celles présentant un retard mental (Schwartz & Armony-Sivan, 2001). Cette variation d'attitudes pourrait être expliquée par la visibilité du handicap choisi pour représenter le retard mental (trisomie 21) alors que la maladie mentale était, quant à elle, non visible. Ainsi, plus que la nature du handicap ou ses caractéristiques prises isolément, l'interaction des facteurs visibilité et importunité pourrait constituer une approche pertinente pour étudier les attitudes et la distance sociale envers les personnes handicapées.

### Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche était double. Il s'agissait d'étudier, d'une part, les attitudes des élèves non handicapés envers leurs camarades handicapés et la distance sociale qu'ils établissent avec eux et, d'autre part, leur évolution en fonction de l'interaction des facteurs visibilité et importunité du handicap et de la familiarité, appelée « contact » dans ce travail. Au regard des résultats de recherches qui viennent d'être évoqués, quatre hypothèses ont été testées. Tout d'abord, conformément aux conclusions de la méta-analyse de Nowicki et Sandieson (2002), les collégiens devraient avoir des attitudes négatives envers leurs camarades handicapés (Hypothèse 1). Par ailleurs (Hypothèse 2), ils devraient maintenir une distance sociale avec ces derniers, comme c'est le cas chez les adultes envers leurs homologues handicapés (Horch & Hodgins, 2008). Puisque selon Allport (1954), les interactions avec des individus présentant des différences tendent à produire des changements positifs d'attitudes envers ces derniers, la confrontation quotidienne au handicap devrait faire évoluer positivement l'attitude des élèves à l'égard de leurs camarades handicapés (Hypothèse 3). Enfin, cette évolution devrait également être concrétisée en ce qui concerne la distance sociale par son éventuelle diminution à l'occasion de la confrontation au handicap (Hypothèse 4). Enfin, les travaux sur les facteurs pouvant influencer les attitudes à l'égard du handicap (Allport, 1954; Goffman, 1975) suggèrent que les évolutions en fin d'année devraient dépendre de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap.

## Méthodologie

### Opérationnalisation des facteurs

Le facteur « familiarité au handicap » a été défini par un seul indicateur : le contact avec un pair handicapé dans l'enceinte scolaire<sup>3</sup>. Ce facteur se décline en deux modalités, contact direct et contact indirect sur la base de critères quantitatifs et qualitatifs. Précisément, les élèves handicapés devaient, d'une part, être scolarisés et présents au collège durant la totalité du temps scolaire et, d'autre part, être inclus en classe ordinaire pour au moins la moitié du temps scolaire (critère quantitatif). Ainsi, dans un même collège, le contact direct concerne les élèves des classes ordinaires qui accueillent ces élèves handicapés. Pour leur part, les élèves des classes qui n'accueillent pas d'élève handicapé sont considérés comme étant en contact indirect (critère qualitatif). Par ailleurs, deux questions fermées relatives au contact scolaire antérieur (avoir été scolarisé avec un pair handicapé durant son parcours scolaire) ou intime (avoir un membre de sa famille handicapé) ont permis de s'assurer que les élèves jugés en contact indirect n'étaient pas familiarisés avec le handicap.

La visibilité du handicap renvoie au fait qu'il est aisément observable par un stigmate physique non dissimulable ou des appareillages. Dans ce cas, le handicap était considéré comme visible. Dans le cas contraire, le handicap était considéré comme non visible.

L'importunité du handicap renvoie à la perturbation des interactions sociales et, selon Goffman (1975) ou Marcellini (2005), la déficience intellectuelle est un handicap importunant. Ainsi, les élèves présentant une déficience intellectuelle ont été considérés comme ayant un handicap importunant, ce qui n'était pas le cas des élèves ne présentant pas ce type de déficience.

Au total, l'interaction de ces trois facteurs a conduit à la construction de huit conditions expérimentales.

### Terrains de recherche

Les terrains de recherche ont été déterminés à partir du récapitulatif académique des collèges disposant d'une unité pédagogique d'intégration<sup>4</sup> (UPI). Ces dispositifs, spécialisés dans la scolarisation des élèves présentant des handicaps, ont pour mission de scolariser ces élèves en prenant en compte leurs BEP tout en favorisant leur scolarisation en classe ordinaire. Ainsi, l'orientation des élèves vers ces dispositifs assurait la reconnaissance du handicap des élèves, fournissait des indicateurs sur la nature de leur handicap et garantissait que les élèves étaient scolarisés en classe ordinaire. Par suite d'une campagne d'appel à participer à cette recherche auprès des collèges présentant une UPI dans la région « Sud-Est », neuf ont répondu favorablement. Après une rencontre avec les chefs d'établissement, les coordinateurs des UPI, les enseignants, les élèves handicapés et une observation *in situ* de la mise en œuvre de la politique d'inclusion, quatre collèges ont été écartés, car les élèves handicapés n'étaient pas scolarisés en classe ordinaire ou trop peu (une à deux heures par semaine). Dans les cinq autres collèges, où ils étaient scolarisés pendant la totalité du temps scolaire et inclus en classe ordinaire pendant au moins la moitié de ce temps, certains des élèves présentaient des handicaps correspondant aux différentes modalités de l'interaction des facteurs visibilité et importunité.

Parmi ces collègues, l'un scolarisait 5 élèves présentant une trisomie 21 (handicap importunant et visible : Imp + V+), un autre, 4 élèves avec des troubles moteurs (handicap non importunant et visible : Imp- V+), un autre, 6 élèves avec des troubles des apprentissages (handicap non importunant et non visible : Imp- V-), et deux derniers collègues scolarisaient ensemble 10 élèves porteurs d'une déficience intellectuelle sans stigmate physique (handicap importunant et non visible : Imp + V-). Au total, 25 élèves présentant un handicap ont été identifiés.

### Participants

Les 25 élèves handicapés étaient scolarisés dans 17 classes ordinaires de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> au moins la moitié du temps scolaire. Les élèves de ces classes ont été sollicités pour participer à la recherche et constituaient notre échantillon de participants en « contact direct » avec un pair handicapé. Sur la base d'un appariement avec ces classes, 17 classes n'accueillant pas d'élève handicapé ont été choisies. Cet appariement reposait sur trois critères : appartenir au même collège; être de même niveau scolaire (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>); enregistrer des performances scolaires équivalentes. Ces informations nous ont été fournies par les chefs d'établissement. Les élèves appartenant à ces classes ont constitué l'échantillon des participants en « contact indirect » avec un pair handicapé.

Un formulaire standard d'autorisation parentale a été distribué aux élèves des 33 classes<sup>5</sup>. Il était composé de deux parties. La première portait sur le thème général de la recherche : la vie au collège et la présence de l'UPI. La seconde partie précisait les modalités de participation (réponse à un questionnaire anonyme en novembre et en juin) et comportait un coupon-réponse sur lequel les parents devaient indiquer leur accord ou leur refus quant à la participation de leur enfant à la recherche. À tout moment de la recherche, parents et enfants pouvaient changer de position en le notifiant sur le carnet de liaison ou tout simplement en ne se présentant pas à la session de passation.

Au final, parmi les 620 collégiens dont les parents étaient favorables à la participation, 559 ont répondu au questionnaire en début d'année et 585 en fin d'année. Seuls les 549 participants ayant répondu au deux temps de l'expérimentation durant l'année scolaire 2009–2010 ont constitué notre échantillon final. Il s'agit de 285 filles (51,9 %) et de 264 garçons (48,1 %), âgés de 10,2 à 15 ans (moyenne : 12,6 ans).

<sup>3</sup> Deux types de scolarisation en milieu ordinaire sont proposés aux élèves handicapés au sein de l'Éducation nationale. Une scolarisation **individuelle**, où les élèves sont scolarisés en classe ordinaire dans leur collège et où les enseignants prennent en compte leurs besoins éducatifs particuliers. Une scolarisation **collective**, où les élèves sont scolarisés une partie du temps en classe ordinaire de leur collège et l'autre partie en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). L'ULIS est présente dans le collège et est coordonnée par un enseignant spécialisé qui regroupe les élèves handicapés et leur propose de revoir, remédier ou approfondir certains apprentissages (vus en classe ordinaire ou non). Néanmoins, il est à noter que, quel que soit le type de scolarisation mis en place, les élèves handicapés peuvent être suivis par d'autres professionnels et suivre une partie de leur scolarité en établissement spécialisé (IME, ITEP. . .).

<sup>4</sup> Renommé, depuis 2010, « unité localisée pour l'inclusion scolaire » (ULIS; voir note supra).

<sup>5</sup> Le professeur principal d'une des classes sélectionnées a oublié de distribuer ces formulaires, réduisant à 16 le nombre de classes ne scolarisant pas d'élèves handicapés.

Par ailleurs, afin de neutraliser au maximum les effets de la recherche sur les élèves handicapés (stigmatisation, mise à l'écart...), plusieurs mesures ont été mises en œuvre. Tout d'abord, les parents de ces élèves ont été informés par le coordinateur de l'UPI de la recherche et de ses objectifs (travail sur les attitudes à l'égard du handicap). Avec leur accord, les élèves handicapés ont également participé à la recherche. Selon leurs possibilités, ils ont soit répondu au même questionnaire que leurs camarades non handicapés, soit répondu à des questions portant sur les mêmes thèmes lors d'un entretien semi-directif<sup>6</sup>. Dans les deux cas, les passations se sont déroulées dans une salle réservée à ces élèves afin de mieux les étayer<sup>7</sup>. Ces questionnaires et entretiens ne sont pas traités dans le cadre de cet article.

## Procédure

La première passation s'est déroulée en octobre-novembre 2009 et la seconde, en avril-mai 2010. Les collégiens ont rempli le questionnaire en passation collective dans leur salle de classe habituelle, durant les heures de permanence. Habituellement, ces heures ne constituent pas des temps d'inclusion puisque ce sont des périodes où les élèves handicapés sont réunis en UPI pour travailler sur des apprentissages en cours d'acquisition. Ainsi, les participants ont rempli le ~~même questionnaire au même moment, mais dans des salles séparées selon qu'ils présentaient un handicap ou non~~<sup>8</sup>. Le même protocole de passation a été suivi par les expérimentateurs en début et en fin d'année. Une fois les élèves installés, l'expérimentateur se présentait et faisait un bref exposé du cadre de la recherche. Les participants étaient ensuite invités à remplir leur questionnaire et disposaient d'une heure pour le faire. Conformément à la déontologie, tout le long de la passation, l'accent était mis sur le respect de l'anonymat. Enfin, les élèves, selon leurs dires, n'ont pas eu de difficulté particulière à effectuer cette tâche.

## Outils

Trente-trois outils sont répertoriés pour étudier l'attitude des enfants à l'égard du handicap (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008). Aucun d'eux ne permettait d'étudier à la fois l'attitude des élèves non handicapés envers leurs pairs handicapés et la distance sociale entretenue avec eux comme le visait cette recherche. Ainsi, un nouvel outil a été construit selon la procédure suivante.

Pour étudier les attitudes et la distance sociale, l'outil ~~a été~~ constitué de trois sous-échelles portant sur les comportements dans la classe, dans le collège et hors collège. Les items constitutifs de ces trois sous-échelles sont issus de l'Acceptance Scale (AS; Voeltz, 1980) et du Chedoke-Mcmaster Attitudes Toward Children With Handicaps (CATCH; Rosebaum, Armstrong & King, 1988).

Il a fallu six étapes construire l'outil : traduire, analyser, sélectionner, formuler et organiser les items, puis tester l'outil. Pour chacune d'elles, la méthode des juges a été utilisée pour réduire au maximum les biais de subjectivité du chercheur. Trois juges devaient chaque fois valider ce travail à l'unanimité.

Concernant la traduction, l'AS a été traduit par la méthode de traduction traditionnelle et validée par comité (Vallerand, 1989). Précisément, la traduction de l'AS par une personne bilingue

extérieure à la recherche a été relue et considérée fidèle à l'outil original par les juges. Quant au questionnaire CATCH, la version française et validée par Vignes et al. (2009) a été utilisée.

Concernant l'analyse des outils, la méthode des juges a permis : a) de repérer les items communs entre les outils<sup>9</sup> et ceux interrogeant un comportement jugé très proche d'un questionnaire à l'autre<sup>10</sup>; b) d'éliminer les informations inutiles ou trop précises afin de permettre au maximum de participants de se projeter dans le comportement proposé<sup>11</sup>.

Plusieurs sous-étapes ont été nécessaires pour la sélection des items. Tout d'abord, on a effectué un classement des items selon la dimension de l'attitude qu'il visait à évaluer (cognitive, affective, comportementale). Ensuite, certains items classés dans la dimension affective ont été jugés utilisables pour interroger les répondants sur la dimension comportementale si l'aspect émotionnel était supprimé. Ce travail a été effectué par les trois juges pour 9 items<sup>12</sup>. Enfin, seuls ces derniers items et ceux déjà répertoriés dans la dimension comportementale ont été reclassés dans l'une des trois sous-échelles, selon qu'ils portaient sur des comportements adoptés en classe, au collège ou hors collège. Lorsque le classement était impossible de prime abord, les juges ajoutaient des compléments de lieux afin de s'assurer que l'item ne pouvait appartenir qu'à une des sous-échelles<sup>13</sup>. Enfin, pour que chaque sous-échelle propose le même nombre d'items, deux ont été ajoutés, l'un ayant été tiré du questionnaire Scale of Attitudes Toward Disabled Persons (Antonak, 1982) et l'autre, du questionnaire Mainstreaming Opinionnaire (Schmelkin, 1981).

Concernant la formulation des items, un vocabulaire simple, sans ambiguïté a été utilisé. La syntaxe a été épurée au maximum

<sup>6</sup> Tous les élèves handicapés ont répondu au même questionnaire que leurs camarades non handicapés, exceptés les élèves présentant une trisomie, qui ont répondu à un entretien semi-directif.

<sup>7</sup> Pour les élèves handicapés présentant un trouble des apprentissages ou une déficience intellectuelle légère, l'expérimentateur donnait un exemple au tableau pour expliquer l'utilisation de l'échelle de réponse. De plus, pour les élèves ayant des difficultés de lecture, les items étaient lus un par un afin qu'ils n'aient qu'à se positionner sur l'échelle d'attitude.

<sup>8</sup> ~~Cette procédure a permis aux élèves de répondre sans être influencés par la présence de leurs camarades handicapés et de limiter au maximum d'éventuels effets de stigmatisation des élèves handicapés.~~

<sup>9</sup> Items 21, 10, 5, 25, 23, 4, 17 du questionnaire AS et items 4, 11, 15 et 32 du questionnaire CATCH.

<sup>10</sup> Items 1, 20 et 23 du questionnaire CATCH et items 8, 25 et 17 du questionnaire AS.

<sup>11</sup> Par exemple, les items 9, 25 et 32 du questionnaire CATCH portent sur l'invitation d'un élève handicapé au domicile d'un élève non handicapé respectivement pour un anniversaire, jouer ou dormir. Les motifs de l'invitation ont été jugés inutiles et ont donc été retirés. Seul le comportement « invitation » a été retenu. Cette procédure a été utilisée pour 12 items du questionnaire AS qui portaient spécifiquement sur un type de handicap. Cette information a été jugée trop précise et a été supprimée (items 21, 10, 14, 18, 8, 25, 23, 4, 7, 5, 6 et 17).

<sup>12</sup> Par exemple, l'item 1 du questionnaire CATCH, « Je ne m'inquiéterais pas si un jeune handicapé était assis à côté de moi en classe », appartient à la dimension affective de l'attitude. En supprimant la référence à l'émotion « inquiétude », cet item permet d'interroger la dimension comportementale : « Je m'assiérais à côté d'un élève handicapé en classe ». Ce travail a été effectué pour cinq items du questionnaire CATCH (1, 15, 21, 23, 28) et quatre items du questionnaire AS (10, 15, 16 et 21).

<sup>13</sup> Par exemple, les compléments de lieu « en classe » et « pendant la récréation » ont été ajoutés pour les items 3 et 4 afin de situer le comportement dans un environnement précis.

Fn6

Fn7

Fn8

Fn9

Fn10

Fn11

Fn12

Fn13

(phrases courtes). Il a été décidé de formuler la moitié des items de façon négative afin de s'assurer que les participants répondent en fonction de leur propre positionnement et non pas ce qui est socialement souhaitable. De plus, les items ont été soumis à deux enseignantes de collège, qui les ont jugés accessibles pour de jeunes collégiens.

Concernant l'organisation de l'outil, deux tirages au sort ont été effectués. Le premier a permis de déterminer pour chacune des sous-échelles les items à formuler négativement. Le second a permis de fixer l'ordre de présentation des items, et ce, indépendamment de leur sous-échelle d'appartenance (Tableau 1, Tableau 2).

L'outil ainsi construit a été testé auprès d'un premier échantillon de 8 élèves de CM2 et d'un second de 15 élèves de 6°. Les deux fois, les élèves n'ont pas eu de difficulté à l'utiliser. Par ailleurs, lors de ce test, nous avons interrogé les élèves de 6° sur l'item « Je ferai du sport en club avec lui » (élève handicapé). Tous ont associé le terme « club » à l'association sportive du collège. Ainsi, ce terme a été gardé, car l'item renvoie bien à un comportement situé dans le collège et non hors collège.

Les juges ont estimé à l'unanimité que l'outil pouvait être utilisé à grande échelle.

### Analyse des données

Les participants ont répondu à chaque item sur une échelle de type Likert en 5 points, allant d'un accord complet, côté +2, à un désaccord total, côté -2. En cas d'item formulé négativement, cette échelle a été inversée de sorte qu'un score global positif correspondait à une attitude favorable, et un score négatif, à une attitude défavorable.

Une analyse de la variance a été utilisée pour étudier l'effet des facteurs ainsi que l'évolution de l'attitude des élèves envers leurs pairs handicapés. Les données ont été analysées à trois niveaux, le score global, celui de chaque sous-échelle et celui de chaque item. En effet, une variation de l'attitude générale peut résulter de différences observées seulement sur certaines sous-échelles, voire certains items. De même, une absence de différence dans le score global peut résulter soit d'une stabilité aux différents niveaux, soit de variations en sens opposés pour certaines sous-échelles ou certains items.

Le test de Kruskal-Wallis entre chacune des sous-échelles a permis de mettre en évidence la distance sociale maintenue par les élèves non handicapés envers leurs pairs handicapés. Cette analyse a été menée pour chacune des conditions en début et en fin d'année scolaire. Une comparaison des résultats obtenus a permis d'examiner l'évolution de la distance sociale.

Tableau 1  
Répartition des participants dans les différentes conditions expérimentales

	Contact direct		Contact indirect	
	Visibilité +	Visibilité -	Visibilité +	Visibilité -
Importunité +	78	116	33	101
Importunité -	67	40	76	38
Total	145	156	109	139

Tableau 2

~~Rang de présentation des items composant l'échelle Attitudes envers un pair handicapé et correspondance avec les items des questionnaires CATCH et AS en fonction de la dimension étudiée (A : affective; B : behavioral; C : cognitive; \* items rajoutés)~~

Rang <sup>15</sup>	Échelle d'attitude comportementale envers un élève handicapé
	Comportement dans la classe
4	Je parlerai avec lui en classe
10	Je ne m'assiérai pas à côté de lui en classe
15	Je ne le choisirai pas pour faire un travail en groupe en classe
16	Je l'aiderai s'il a des difficultés en classe
	Comportement dans le collège
2	Je ferai du sport en club avec lui
3	Pendant la récréation, je ne lui parlerai pas
13	Je ne mangerai pas avec lui à la cantine
14	Pendant la récréation, je jouerai avec lui
	Comportement hors collège
6	Je passerai du temps avec lui en dehors du collège*
7	Je l'inviterai chez moi
8	Je n'irai pas chez lui s'il m'invite
11	Je n'irai pas au cinéma avec lui*

Pour l'ensemble des tests utilisés dans cette recherche, le logiciel gratuit Outils-stat (<http://outils.stat.free.fr>), conçu par Dauvier et Arciszewski, a été utilisé et le seuil de significativité a été fixé à 0,05.

### Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties. La première concerne l'attitude des élèves à l'égard de leurs pairs handicapés, la seconde, la distance sociale. Dans les deux cas, les résultats observés en début d'année sont présentés avant ceux concernant l'évolution.

#### Attitude des collégiens à l'égard de leurs camarades handicapés

Les résultats sont présentés systématiquement dans l'ordre suivant. D'abord l'attitude générale, ensuite les différences observées dans les sous-échelles, en précisant les items qui en sont à l'origine, puis les différences observées aux items appartenant aux sous-échelles pour lesquelles aucune variation n'est notable. Enfin, pour étudier l'effet de l'interaction des facteurs étudiés, celle des facteurs visibilité et importunité est considérée successivement pour chacune des modalités du facteur contact.

**Résultats en début d'année.** En début d'année scolaire, contrairement à notre hypothèse, les participants ont des attitudes favorables envers leurs pairs handicapés. En effet, près de 86 % (472/549) d'entre eux obtiennent des scores positifs; seulement 12,6 % (69/549) de l'échantillon ont une attitude négative, et 1,4 % (8/549), une attitude neutre.

L'attitude des participants envers leurs pairs handicapés ne dépend pas de l'interaction entre les facteurs contact, visibilité et importunité du handicap. Cette absence de différence vaut pour les trois sous-échelles et chacun des items (Tableau 3).

**Évolution de l'attitude des collégiens à l'égard de leurs camarades handicapés.** Concernant l'évolution de l'attitude des collégiens envers leurs pairs handicapés, les données montrent

## ATTITUDE À L'ÉGARD D'ÉLÈVES HANDICAPÉS

7

Tableau 3

Scores moyens à l'échelle Attitude envers un élève handicapé, aux sous-échelles et items chez les élèves selon le contact avec un pair handicapé en fonction de l'interaction visibilité et importunité du handicap en début d'année scolaire

	Contact direct					Contact indirect				
	Imp + V +	Imp + V -	Imp - V +	Imp - V -	p	Imp + V +	Imp + V -	Imp - V +	Imp - V -	p
Parler avec lui	0,61	0,78	0,93	0,70	n.s.	0,61	0,74	0,68	0,63	n.s.
S'asseoir à côté de lui	0,95	1,06	1,00	0,85	n.s.	1,00	0,93	0,92	0,97	n.s.
Travailler en groupe avec lui	1,03	0,92	1,19	1,10	n.s.	0,85	0,85	1,13	1,03	n.s.
L'aider scolairement	1,47	1,54	1,48	1,38	n.s.	1,51	1,58	1,58	1,50	n.s.
Classe	1,02	1,08	1,15	1,01	n.s.	0,99	1,03	1,08	1,03	n.s.
Faire du sport en club avec lui	0,18	0,24	0,48	0,05	n.s.	0,12	0,20	0,20	0,21	n.s.
Parler avec lui à la récréation	1,18	1,35	1,31	1,15	n.s.	1,21	1,29	1,29	1,26	n.s.
Manger à la cantine avec lui	0,95	0,79	0,87	1,00	n.s.	1,03	0,85	1,08	1,08	n.s.
Jouer avec lui à la récréation	0,69	0,69	0,84	0,55	n.s.	0,79	0,70	0,71	0,66	n.s.
Collège	0,75	0,77	0,87	0,69	n.s.	0,79	0,76	0,82	0,80	n.s.
Passer du temps avec lui hors collège	0,19	0,16	0,63	0,20	n.s.	0,21	0,11	0,30	0,29	n.s.
L'inviter chez soi	0,13	0,04	0,22	-0,03	n.s.	0,21	0,29	0,14	0,11	n.s.
Aller chez lui	0,90	0,94	0,90	0,90	n.s.	1,00	1,01	1,04	1,00	n.s.
Aller au cinéma avec lui	0,65	0,49	0,72	0,83	n.s.	0,85	0,50	0,78	0,92	n.s.
Hors collège	0,47	0,41	0,62	0,47	n.s.	0,57	0,47	0,57	0,57	n.s.
Global	0,74	0,75	0,88	0,72	n.s.	0,78	0,75	0,82	0,80	n.s.

qu'elle reste stable entre le début et la fin de l'année scolaire (Tableau 4).

Ce résultat est à moduler en considérant l'évolution des scores aux sous-échelles. En effet, les élèves deviennent plus favorables envers les comportements dans le collège, surtout lorsqu'il s'agit de faire du sport en club avec un pair handicapé et de manger avec lui. Ces variations compensent le fait qu'ils deviennent moins favorables lorsqu'il s'agit de lui parler pendant la récréation en fin d'année.

En ce qui a trait aux deux autres sous-échelles (Classe et Hors collège), aucune évolution significative n'est observée, bien que les scores aux items les composant varient entre le début et la fin de l'année scolaire (Tableau 4). En effet, les élèves deviennent plus favorables pour ce qui est de s'asseoir à côté d'un élève handicapé en classe, mais le deviennent moins pour ce qui est de

l'aider scolairement et pour aller chez lui. Ces évolutions opposées se neutralisent, masquant toute évolution des sous-échelles auxquelles ils appartiennent.

Concernant l'effet de l'interaction des facteurs visibilité et importunité en cas de **contact direct** (Tableau 5), les données mettent en évidence que l'attitude des élèves évolue de façon significative uniquement lorsqu'ils sont confrontés à un handicap **important et visible**. Cette évolution significative vaut pour les trois sous-échelles. Plus précisément, ces élèves deviennent plus favorables pour ce qui est de parler avec un pair handicapé, de faire un travail en groupe, de faire du sport en club, de manger à côté de lui, de passer du temps avec lui en dehors du collège et de l'inviter chez soi.

L'attitude globale des élèves en contact direct avec un pair handicapé présentant d'autres caractéristiques n'évolue pas entre le début et la fin de l'année scolaire. En ce qui a trait aux items, des évolutions sont repérées uniquement lorsque le handicap est **important et non visible**. Ces élèves deviennent plus favorables pour ce qui est de faire du sport en club avec un pair handicapé, mais ils le sont moins pour ce qui est de l'aider scolairement, de lui parler pendant la récréation ou d'aller chez lui (Tableau 5).

Concernant les élèves en **contact indirect** (Tableau 6), les données mettent en évidence que leur attitude globale n'évolue pas en cours d'année. Seules des variations sont observées parmi les items et dépendent de l'interaction des facteurs visibilité et importunité. Précisément, lorsque le handicap est **non visible et non important**, les élèves deviennent plus favorables pour ce qui est de s'asseoir à côté d'un élève handicapé et de faire du sport avec lui. Lorsque le handicap est **non visible et important**, les élèves deviennent moins favorables pour ce qui est de parler à la récréation et d'aller chez lui. Enfin, en cas de contact indirect avec un pair présentant un handicap **important**, qu'il soit **visible** ou **non**, les participants deviennent plus favorables pour ce qui est de faire du sport en club avec un pair handicapé, mais ils le sont moins pour ce qui est de l'aider scolairement.

Tableau 4

Scores moyens à l'échelle Attitude envers un élève handicapé, aux sous-échelles et items en début et fin d'année

	Temps 1 (T1)	Temps 2 (T2)	p
Parler avec lui	0,73	0,77	n.s.
S'asseoir à côté de lui	0,97	1,13	0,02
Travailler en groupe avec lui	1,00	1,02	n.s.
L'aider scolairement	1,52	1,32	0,001
Classe	1,06	1,06	n.s.
Faire du sport en club avec lui	0,22	0,56	0,001
Parler avec lui à la récréation	1,27	1,15	0,03
Manger à la cantine avec lui	0,92	1,12	0,001
Jouer avec lui à la récréation	0,71	0,66	n.s.
Collège	0,78	0,87	0,04
Passer du temps avec lui hors collège	0,25	0,30	n.s.
L'inviter chez soi	0,15	0,22	n.s.
Aller chez lui	0,96	0,82	0,03
Aller au cinéma avec lui	0,66	0,69	n.s.
Hors collège	0,50	0,51	n.s.
Global	0,78	0,81	n.s.

Tableau 5

Scores moyens des participants en contact direct avec un pair handicapé à l'échelle Attitude envers un élève handicapé, aux sous-échelles et items en début et fin d'année en fonction de l'interaction visibilité et importunité du handicap

	Importunité + Visibilité +			Importunité + Visibilité -			Importunité - Visibilité +			Importunité - Visibilité -		
	T1	T2	p	T1	T2	p	T1	T2	p	T1	T2	p
Parler avec lui	<b>0,61</b>	<b>0,95</b>	<b>0,05</b>	0,78	0,90	n.s	0,93	0,77	n.s	0,70	0,50	n.s
S'asseoir à côté de lui	0,95	1,16	n.s	1,06	1,09	n.s	1,00	1,27	n.s	0,85	1,08	n.s
Travailler en groupe avec lui	<b>1,03</b>	<b>1,31</b>	<b>0,05</b>	0,92	0,91	n.s	1,19	1,25	n.s	1,10	0,80	n.s
L'aider scolairement	1,47	1,50	n.s	<b>1,54</b>	<b>1,34</b>	<b>0,05</b>	1,48	1,35	n.s	1,38	1,08	n.s
Classe	<b>1,02</b>	<b>1,23</b>	<b>0,05</b>	1,08	1,06	n.s	1,15	1,16	n.s	1,00	0,86	n.s
Faire du sport en club avec lui	<b>0,18</b>	<b>0,92</b>	<b>0,001</b>	<b>0,24</b>	<b>0,67</b>	<b>0,001</b>	0,48	0,37	n.s	0,05	0,23	n.s
Parler avec lui à la récréation	1,18	1,41	n.s	<b>1,35</b>	<b>0,97</b>	<b>0,002</b>	1,31	1,43	n.s	1,15	0,90	n.s
Manger à la cantine avec lui	<b>0,95</b>	<b>1,35</b>	<b>0,006</b>	0,79	1,01	n.s	0,87	1,14	n.s	1,00	1,05	n.s
Jouer avec lui à la récréation	0,69	0,99	n.s	0,69	0,51	n.s	0,84	0,82	n.s	0,55	0,53	n.s
Collège	<b>0,75</b>	<b>1,17</b>	<b>0,001</b>	0,77	0,79	n.s	0,87	0,94	n.s	0,68	0,67	n.s
Passer du temps avec lui hors collège	<b>0,19</b>	<b>0,64</b>	<b>0,001</b>	0,16	0,21	n.s	0,63	0,41	n.s	0,20	0,05	n.s
L'inviter chez soi	<b>0,13</b>	<b>0,59</b>	<b>0,002</b>	0,04	0,14	n.s	0,22	0,19	n.s	-0,03	-0,08	n.s
Aller chez lui	0,90	0,95	n.s	<b>0,94</b>	<b>0,58</b>	<b>0,009</b>	0,90	0,91	n.s	0,9	0,75	n.s
Aller au cinéma avec lui	0,65	0,84	n.s	0,49	0,52	n.s	0,72	0,82	n.s	0,83	0,53	n.s
Hors collège	<b>0,47</b>	<b>0,76</b>	<b>0,03</b>	0,41	0,36	n.s	0,62	0,58	n.s	0,47	0,31	n.s
Global	<b>0,74</b>	<b>1,05</b>	<b>0,002</b>	0,75	0,74	n.s	0,88	0,89	n.s	0,72	0,62	n.s

Au total, l'hypothèse selon laquelle l'attitude globale des élèves devait évoluer positivement en cours d'année (Hypothèse 3) n'est validée que dans la condition « contact direct » avec un pair présentant un handicap visible et importunant. Cette évolution dépend donc bien de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap.

### Distance sociale envers les élèves handicapés

Depuis les nouvelles avancées législatives, la proximité entre les élèves non handicapés et les élèves handicapés est imposée par l'institution puisqu'aujourd'hui ces élèves sont scolarisés dans les mêmes classes. Cependant, une fois à l'extérieur de la classe, la proximité avec l'élève handicapé n'est plus imposée, et les élèves

peuvent exprimer leur choix d'entretenir ou non des relations avec leurs camarades handicapés dans l'enceinte scolaire ou hors de celle-ci. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la distance sociale correspond à une attitude ~~moins favorable que dans la classe à l'égard de relations sociales avec un pair handicapé dans la cour et en dehors du collège, c'est-à-dire lorsque les élèves ont réellement le choix de les côtoyer.~~

**Résultats en début d'année.** Globalement, les élèves maintiennent une distance sociale avec leurs camarades handicapés puisque leur attitude est plus favorable à l'égard de comportements ayant lieu dans la classe, puis dans le collège et enfin hors collège (1,06 vs 0,78 vs 0,50;  $K = 124,60$ ;  $p < 0,001$ ). Cette distance sociale prend différentes formes selon l'interaction des facteurs.

Tableau 6

Scores moyens des participants en contact indirect avec un pair handicapé à l'échelle Attitude envers un élève handicapé, aux sous-échelles et items en début et fin d'année en fonction de l'interaction visibilité et importunité du handicap

	Importunité + Visibilité +			Importunité + Visibilité -			Importunité - Visibilité +			Importunité - Visibilité -		
	T1	T2	p	T1	T2	p	T1	T2	p	T1	T2	p
Parler avec lui	0,61	0,85	n.s	0,74	0,67	n.s	0,68	0,51	n.s	0,63	0,95	n.s
S'asseoir à côté de lui	1,00	1,06	n.s	0,93	1,04	n.s	0,92	0,99	n.s	<b>0,97</b>	<b>1,58</b>	<b>0,004</b>
Travailler en groupe avec lui	0,85	0,85	n.s	0,85	0,80	n.s	1,13	1,12	n.s	1,03	1,11	n.s
L'aider scolairement	<b>1,51</b>	<b>1,15</b>	<b>0,05</b>	<b>1,58</b>	<b>1,23</b>	<b>0,005</b>	1,58	1,34	n.s	1,50	1,45	n.s
Classe	0,99	0,98	n.s	1,03	0,94	n.s	1,08	0,99	n.s	1,03	1,27	n.s
Faire du sport en club avec lui	<b>0,12</b>	<b>0,79</b>	<b>0,006</b>	<b>0,20</b>	<b>0,53</b>	<b>0,002</b>	0,20	0,23	n.s	<b>0,21</b>	<b>0,58</b>	<b>0,02</b>
Parler avec lui à la récréation	1,21	1,12	n.s	<b>1,29</b>	<b>0,96</b>	<b>0,02</b>	1,29	1,18	n.s	1,26	1,39	n.s
Manger à la cantine avec lui	1,03	1,12	n.s	0,85	1,01	n.s	1,08	1,12	n.s	1,08	1,34	n.s
Jouer avec lui à la récréation	0,79	0,85	n.s	0,70	0,50	n.s	0,71	0,58	n.s	0,66	0,71	n.s
Collège	0,79	0,97	n.s	0,76	0,76	n.s	0,82	0,78	n.s	0,80	1,01	n.s
Passer du temps avec lui hors collège	0,21	0,39	n.s	0,11	0,07	n.s	0,30	0,30	n.s	0,29	0,55	n.s
L'inviter chez soi	0,21	0,21	n.s	0,29	0,08	n.s	0,14	0,23	n.s	0,11	0,42	n.s
Aller chez lui	1,00	0,64	n.s	<b>1,01</b>	<b>0,65</b>	<b>0,03</b>	1,04	1,24	n.s	1,00	1,03	n.s
Aller au cinéma avec lui	0,85	0,70	n.s	0,50	0,47	n.s	0,78	1,05	n.s	0,92	0,70	n.s
Hors collège	0,57	0,48	n.s	0,47	0,32	n.s	0,57	0,71	n.s	0,57	0,67	n.s
Global	0,78	0,81	n.s	0,75	0,67	n.s	0,82	0,82	n.s	0,80	0,98	n.s

Elle prend la même forme que celle qui a été repérée globalement (classe > collège > hors collège) en cas de **contact direct** ou **indirect** avec un pair présentant un handicap **important** et **non visible**.

Pour les six autres conditions, la distance sociale est repérée par une attitude plus favorable envers des comportements situés en classe plutôt que hors collège. La distance sociale se manifeste uniquement par cette différence significative pour les trois conditions suivantes : les élèves en **contact direct** ou **indirect** avec un pair présentant un handicap **non important** et **non visible**, et ceux en **contact indirect** avec un pair porteur d'un handicap **important** et **visible**.

Pour les trois conditions restantes, une différence significative supplémentaire est repérée entre les scores aux sous-échelles Classe-Collège ou Collège-Hors collège. Précisément, les élèves en **contact direct** avec un pair présentant un handicap **visible**, **qu'il soit important ou non**, sont plus favorables envers des comportements situés en classe qu'au collège. Quant aux élèves en **contact indirect** avec un pair présentant un handicap **non important** et **visible**, ils ont une attitude plus favorable envers les comportements dans le collège que ceux hors collège.

Au total, dès le début de l'année, conformément à l'Hypothèse 2, les élèves maintiennent une distance sociale avec leurs pairs handicapés. Cette distance sociale prend différentes formes en fonction de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap.

**Évolution de la distance sociale.** En ce qui concerne l'évolution de cette distance sociale en cours d'année, les données globales montrent que celle en début d'année est similaire à celle qui est observée en fin d'année scolaire (Tableau 4). Ainsi, comme en début d'année, les participants sont plus favorables envers des comportements situés en classe, puis dans le collège et enfin hors du collège en fin d'année scolaire ( $m$  Classe T2 = 1,06 vs  $m$  Collège T2 = 0,87 vs  $m$  Hors collège T2 = 0,51;  $K = 84,96$ ;  $p < 0,001$ ).

Cependant, la distance sociale évolue différemment en fonction de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap (Tableaux 5 et 6). Les participants qui étaient plus favorables envers des comportements ayant lieu dans la classe plutôt que hors collège dans les huit conditions étudiées en début d'année ne le sont plus que pour sept d'entre elles en fin d'année. Ils ont cessé de l'être en cas de **contact indirect** avec un pair présentant un **handicap important** et **visible**, et ce, jusqu'à ne plus maintenir de distance sociale avec leurs camarades handicapés puisque leurs scores moyens aux sous-échelles sont similaires en fin d'année.

Pour cinq conditions, la distance sociale prend une nouvelle forme en fin d'année. Pour quatre d'entre elles, la comparaison aux scores des sous-échelles « Classe versus collège » ou « Collège versus hors collège » devient significatif en fin d'année ou ne l'est plus. Précisément, les élèves en **contact direct** avec un pair présentant un **handicap visible**, qu'il soit **important** ou **non**, deviennent, d'une part, plus favorables à l'égard des comportements dans le collège plutôt que hors collège et, d'autre part, aussi favorables envers les comportements situés dans la classe que dans le collège.

En ce qui concerne les élèves en **contact indirect** au handicap **non important** et **non visible**, ils deviennent plus favorables à

l'égard de comportements en classe qu'au collège ( $m$  Classe = 1,27 vs  $m$  Collège = 1,01,  $K = 3,91$ ;  $p < 0,05$ ).

Enfin, les élèves deviennent aussi favorables envers des comportements dans le collège que hors collège en cas de **contact indirect** avec des pairs présentant un handicap **non important** et **visible**. Il en est de même pour les comportements en classe et au collège en cas de **contact indirect** avec un pair porteur d'un handicap **important** et **non visible**.

Pour les deux conditions restantes, la distance sociale observée en fin d'année reste similaire à ce qu'elle était en début d'année. C'est le cas des élèves en **contact direct** avec un pair présentant un handicap **non visible**, qu'il soit **important** ou **non**.

Au regard de ces résultats, l'Hypothèse 4 selon laquelle la distance sociale devait évoluer en fonction de l'interaction des facteurs et ne plus être repérée en fin d'année est partiellement validée.

## Discussion

Cette recherche avait pour objectif d'étudier l'attitude des collégiens à l'égard de leurs pairs handicapés et la distance sociale qu'ils maintiennent avec eux ainsi que leur évolution en cours d'année en fonction de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap.

Les résultats ont mis en évidence que les collégiens scolarisés dans un cadre inclusif possédaient, en début d'année, une attitude favorable à l'égard de leurs camarades handicapés, et ce, dans toutes les conditions étudiées. Ainsi, contrairement à la majorité des résultats des recherches anglo-saxonnes selon lesquels les élèves possèdent une attitude négative envers le handicap (pour une revue, voir Vignes, 2009), les collégiens interrogés ont une attitude favorable envers leurs pairs handicapés. Ce constat inattendu peut avoir une explication méthodologique. En effet, dans cette recherche, seule la dimension comportementale de l'attitude a été étudiée. Or, les recherches anglo-saxonnes étudiaient également les dimensions cognitives et affectives ~~à propos desquelles elles~~ ont montré, par exemple, que les personnes handicapées étaient considérées moins intelligentes (Fichten & Amstel, 1986), faibles (Bickenbach, 1993), inférieures et moins compétentes (Hunt & Hunt, 2000), moins sociables (Dif, Guimond, Martinot & Redersdorff, 2001), dangereuses (Schmitt, 1999), ~~et~~ que les personnes non handicapées éprouvaient des affects négatifs (gêne, peur, angoisse) envers ~~des~~ personnes handicapées (Murphy, 1990; Simon, 2001). Dès lors, on peut se demander si l'attitude des élèves, étudiée cette fois-ci sous ses dimensions cognitives et affectives, serait moins favorable et plus proche de celle de leurs homologues anglo-saxons. Il s'avère que la seule recherche française étudiant l'attitude des élèves selon les trois dimensions a montré que celles relatives aux comportements et à l'affect enregistraient de meilleurs scores que celle relative à la cognition (Vignes, 2009). Dans un autre registre, Wisely et Morgan (1981) ont observé que l'attitude des élèves variait selon l'outil utilisé. Précisément, l'attitude était meilleure lorsqu'elle était recueillie par un outil portant sur la dimension comportementale qu'avec un outil portant sur la dimension affective. La variabilité des résultats selon les outils utilisés ou la dimension attitudinale étudiée, souligne la nécessité de valider, à l'occasion de recherches ultérieures, la consistance interne et la fiabilité de l'échelle utilisée dans le cadre de ce travail. Une telle démarche permettrait, d'une part, de

construire un outil pour une population française puisqu'actuellement seuls des outils Anglo-saxons existent et, d'autre part, de prendre en compte le mode de vie des adolescents d'aujourd'hui, qui a notablement évolué ~~au moment où les outils existant ont été élaborés~~, avec notamment leur attrait aux nouvelles technologies de communication (Godeau, Navarro & Arnaud, 2012).

En ce qui concerne l'évolution de l'attitude des élèves à l'égard de leurs camarades ~~handicaps~~, les résultats ont mis évidence qu'elle est fonction de l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité du handicap puisqu'elle est repérée uniquement en cas de **contact direct** avec un pair présentant un **handicap important et visible**. Dans ce cas, les élèves ont une attitude encore plus favorable en fin d'année. Ce résultat met en évidence deux points importants. D'une part, que le contact est un facteur important pour faire évoluer positivement les attitudes des élèves, comme l'ont montré Krahe et Altwasser (2006), Scheepstra, Nakken et Pijl (1999) ou encore Tamm et Prellwitz (2001), mais aussi qu'il n'est pas suffisant puisque qu'une telle évolution n'est pas systématiquement observée en cas de contact direct. D'autre part, compte tenu du fait que le handicap auquel ces élèves ont été confrontés était importunant, on aurait pu penser que les élèves développeraient une attitude moins favorable en fin d'année (Goffman, 1975). Or, ils ont développé une attitude plus favorable, ce qui laisse penser que la visibilité du handicap pourrait compenser son importunité, voire avoir un effet positif. Ce résultat confirme l'intérêt d'étudier l'interaction des facteurs contact, visibilité et importunité plutôt que leur effet pris isolément.

L'attitude largement favorable à l'égard de leurs pairs handicapés est à moduler puisque les élèves maintiennent une distance sociale avec eux. En début d'année, celle-ci prend plusieurs formes en fonction de l'interaction des facteurs. Ce résultat inattendu pourrait s'expliquer par le parcours scolaire antérieur des élèves. En effet, même si tous les participants ont déclaré ne pas avoir eu d'élève handicapé dans leur classe auparavant, ils pouvaient être issus d'écoles comportant une classe d'inclusion scolaire (CLIS)<sup>14</sup> <sup>15</sup> et donc avoir été en contact indirect avec des camarades handicapés. De plus, tous les participants de cette recherche ont été confrontés au handicap de leurs camarades durant le mois de septembre, avant que les premières passations aient lieu en octobre (avant l'inclusion effective des élèves en classe ordinaire). Ainsi, le facteur contact mériterait une étude précisée dans des futures recherches. Au niveau scolaire, plusieurs possibilités peuvent être envisagées. Il pourrait s'agir d'étudier le contact scolaire en prenant en compte des actions menées par les acteurs du système éducatif pour tendre vers l'inclusion scolaire. Par exemple, ce contact peut être « structuré » au moyen de la pédagogie employée par l'enseignant (tutorat, entre-aide, travail en groupes associant élèves handicapés et non handicapés). Le contact peut aussi être « virtuel » au moyen de différentes actions mobilisées par l'équipe éducative pour sensibiliser au handicap (vidéo, débats, littérature, média...). Plus largement, il pourrait aussi s'agir de comparer l'attitude des élèves scolarisés dans des collèges présentant ou non une ULIS. À cet égard, Vignes (2009) a montré que l'attitude des élèves français de 5<sup>e</sup> est moins bonne lorsqu'ils sont scolarisés dans un établissement comportant une UPI. Dans le même registre, le type de handicaps (cognitif, auditif, visuel, moteur) accueilli par l'ULIS pourrait faire varier l'attitude des élèves puisque plusieurs recherches ont montré que l'attitude des élève est plus négative

envers des élèves présentant un handicap mental que physique (Furnham & Gibbs, 1984; Wisely & Morgan, 1981).

En ce qui concerne la distance sociale, même si sa forme évolue en cours d'année pour sept des huit conditions étudiées, elle semble bien ancrée dans la mesure où les participants continuent d'être plus favorables pour ce qui est d'avoir des relations avec leurs pairs handicapés en classe plutôt que hors collège en fin d'année. Ainsi, lorsqu'ils ont réellement le choix d'entretenir une proximité avec leurs pairs handicapés, les élèves semblent y être moins favorables. Ce résultat renvoie à ceux d'autres recherches montrant que lorsqu'il s'agit d'entrer dans des relations plus intimes avec des élèves handicapés, comme les inviter à la maison ou aller au cinéma avec eux, les attitudes sont moins favorables (Laws & Kelly, 2005; Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001). Cependant, le fait que les participants en contact indirect avec un pair porteur d'un handicap visible et importunant ne maintiennent plus de distance sociale avec leurs camarades handicapés en fin d'année montre que sous certaines conditions, cette distance sociale cesse d'être repérée.

Au regard de ces résultats, il semblerait que les handicaps visibles et importunants soient les plus à même de susciter un changement d'attitude à l'égard des élèves handicapés, allant jusqu'à la disparition de toute distance sociale avec eux. C'est le cas lors d'un contact direct et indirect avec un camarade présentant une trisomie 21. Cependant, ces résultats sont à prendre avec prudence puisqu'ils pourraient s'expliquer par les stéréotypes liés à la trisomie 21. En effet, Carlier et Ayoun (2007) ou Enea-Drapeau, Carlier et Huguet (2012) ou encore Fidler et Hodapp (1999) ont montré que les personnes présentant une trisomie sont considérées comme affectueuses, amicales et heureuses. Les stéréotypes positifs à l'égard de ces personnes sont probablement à l'œuvre chez les collégiens, ce qui les prédisposerait à développer une attitude plus positive ou à cesser de maintenir une distance sociale avec eux après un contact d'une année scolaire. Nous pouvons nous demander si de tels résultats auraient été observés en cas de contact avec un autre handicap visible et importunant. Cette remarque constitue une autre limite de ce travail. En effet, même si les élèves handicapés de cette recherche étaient bien porteurs de handicaps répondant à l'interaction des facteurs visibilité et importunité, ils présentaient seulement quatre types de handicap (trisomie 21, déficience intellectuelle, déficience motrice et troubles des apprentissages). D'autres handicaps correspondent aussi à l'interaction des facteurs. Par exemple, une infirmité motrice et cérébrale se manifestant par des troubles moteurs et des troubles de l'élocution peut être considérée comme un handicap importunant et visible. Il en est de même pour un trouble du spectre autistique ou une surdité, qui peuvent être considérés, selon leur manifestation, comme des handicaps non visibles et importunants. Toutefois, une contrainte de terrain pourrait entraver ce type de recherches puisque ces élèves sont peu présents en milieu ordinaire ou très peu scolarisés en classe ordinaire.

<sup>14</sup> Les CLIS sont les équivalences des ULIS dans le premier degré d'enseignement.

<sup>15</sup>  ng correspond à l'ordre d'apparition de l'item dans l'échelle composée initialement de 16 items. Quatre items ont été exclus de l'analyse des données puisqu'ils concernaient des comportements plus généraux à l'égard des élèves handicapés.

Enfin, ces résultats mériteraient d'être confrontés à des données provenant des différents acteurs du système éducatif. En effet, les données recueillies auprès des élèves non handicapés restent déclaratives. L'observation des interactions entre les élèves *in situ*, le recueil de l'expérience des élèves handicapés, celui des coordonnateurs d'ULIS et des familles concernant la scolarisation en classe ordinaire de leur enfant. . . pourraient apporter un éclairage plus complet sur ce qui se passe depuis la mise en œuvre de la politique inclusive.

### Conclusion

Au total, l'objectif de la loi de 2005 concernant l'intégration sociale des élèves handicapés paraît réaliste dans la mesure où l'attitude initiale largement favorable à l'égard des élèves handicapés le reste à l'issue d'une année de scolarisation partagée et où, sous certaines conditions, les élèves ne maintiennent plus de distance sociale avec leurs camarades handicapés. Cependant, l'idée selon laquelle l'inclusion, à elle seule, conduirait à un changement d'attitudes semble naïve puisque celui-ci dépend largement des caractéristiques du handicap côtoyé et des modalités de scolarisation. Dès lors, une question se pose : comment faire évoluer au mieux les attitudes en cohérence avec l'objectif de la loi quelles que soient les caractéristiques du handicap côtoyé ? Plusieurs pistes peuvent être explorées en réponse à cette question, notamment les programmes de déstigmatisation du handicap. Il pourrait s'agir de proposer des campagnes de sensibilisation auprès des collégiens afin de leur apporter des connaissances sur les caractéristiques du handicap des élèves inclus et leurs conséquences en soulignant également leurs ressemblances avec les personnes non handicapées. On peut alors supposer qu'une confrontation dès le plus jeune âge et des campagnes de sensibilisation conduiraient les nouvelles générations à développer des connaissances justes concernant le handicap et donc à être moins les initiateurs de discriminations envers les personnes handicapées, et ce, dans toutes les sphères de la vie sociale.

### Abstract

This research aimed two objectives. First, studying the behavioural dimension of nondisabled pupils' attitude, going to school in an inclusive framework toward their disabled classmates, and detecting the social distance they maintain with them. Second, studying the effect of contact, visibility, and disability importunity factors on the evolution of this attitude and this social distance. Five hundred forty-nine secondary-school pupils from five junior high school, hosting pupils with different kinds of disability whether visible and importunity or not (down syndrome, mental retardation, cerebral palsy, and learning disorders) filled a questionnaire at the beginning and the end of the year. The results show that the pupils have positive attitudes toward their disabled classmates, but that they maintain a social distance with them. They also highlight that the attitudes and the social distance evolve during the year depending on the interaction of studied factors. The schooling of pupils with a visible and importunity disability in a regular environment has positive effects. Their nondisabled classmates' attitudes toward these pupils tend to be more positive in case of direct contact. Furthermore, the social distance decreases and can even disappear at the end of the year in case of indirect contact. These results show

that the evolution of attitudes and social distance toward disabled pupils depends on the contact with the disability and also on the characteristics of this disability.

**Keywords:** attitudes, social distance, teenagers, contact with disability, disability visibility, disability importunity

### Références

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, É.-U. : Addison Wesley.
- Anagnostopoulos, F., & Hantzi, A. (2011). Familiarity with and social distance from people with mental illness: Testing the mediating effects of prejudiced attitudes. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 21*, 451–460. doi:10.1002/casp.1082
- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *The Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 13*, 22–29.
- Bickenbach, J. E. (1993). *Physical disability and social policy*. Toronto, Ont.: University of Toronto Press.
- B. O. E. N. n° 21 du 25 mai 1995 : Intégration scolaire des pré-adolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée (circulaire n° 95–124).
- B. O. E. N. n° 42 du 25 novembre 1999 : Scolarisation des enfants et adolescents handicapés (circulaire n° 99–187).
- Bogardus, E. S. (1959). *Social Distance*. Yellow Springs, É.-U.: The Antioch Press.
- Carlier, M., & Ayoun, C. (2007). *Déficiência intellectuelle et intégration sociale*. Liège, France: Mardaga.
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry, 1*, 16–20. Consulté à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/issues/132114/>
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 458–475. doi:10.1177/027112149601600406
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology, 36*, 314–328. doi:10.1080/00207590143000144
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et Formation, 61*, 71–83.
- Enea-Drapeau, C., Carlier, M., & Hugué, P. (2012). Tracking subtle stereotypes of children with trisomy 21: From facial-feature-based to implicit stereotyping. *PLoS ONE, 7*, e34369. doi:10.1371/journal.pone.0034369
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children: A preliminary investigation. *Journal of Early Intervention, 20*, 232–248. doi:10.1177/105381519602000307
- Feret, H., Conway, L., & Austin, J. C. (2011). Genetic counselors' attitudes towards individuals with schizophrenia: Desire for social distance and endorsement of stereotypes. *Patient Education and Counseling, 82*, 69–73. doi:10.1016/j.pec.2010.02.007
- Fichten, C. S., & Amstel, R. (1986). Trait attributions about college students with a physical disability: Circumplex analyses and methodological issues. *Journal of Applied Social Psychology, 16*, 47–51. doi:10.1111/j.1559-1816.1986.tb01149.x
- Fidler, D. J., & Hodapp, R. M. (1999). Craniofacial maturity and perceived personality in children with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 104*, 410–421. doi:10.1352/0895-8017(1999)104<0410:CMAPPI>2.0.CO;2
- Fougeyrollas, P. (1997). Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités : le défi sociopoliti-

- tique de la révision de la CIDIH. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 10, 147–160.
- Furnham, A., & Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of Adolescence*, 7, 99–117. doi : 10.1016/0140-1971(84)90002-2
- Gilling, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris, France: Dunod.
- Godeau, E., Navarro, F., & Arnaud, C. (2012). *La santé des collégiens en France/2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Saint-Denis, France : Inpes.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52, 236–242. doi:10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris, France: Éditions de minuit.
- Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *Training School Bulletin*, 71, 9–16. doi:0414174
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359–377. doi:0009-3920/96/6702-0001
- Haraguchi, K., Maeda, M., Xiao Mei, Y., & Uchimura, N. (2009). Stigma associated with schizophrenia: Cultural comparison of social distance in Japan and China. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63, 153–160. doi:10.1111/j.1440-1819.2009.01922.x
- Hinshaw, S. P. (2005). The stigmatization of mental illness in children and parents: Developmental issues, family concerns, and research needs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 714–734. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01456.x
- Horch, J. D., & Hodgins, D. C. (2008). Public stigma of disordered gambling: Social distance, dangerousness, and familiarity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 505–528. doi:10.1521/jscp.2008.27.5.505
- Hunt, B., & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14, 269–283.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas & L. Licata (éds), *L'Autre: Regards psychosociaux* (pp. 23–47). Grenoble, France :PUG.
- Jones, E. E., Farina, A., Hastorf, A. H., Markus, H., Miller, D. T., & Scott, R. A. (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York, É.-U.: Freeman.
- Jorm, A. F., & Oh, E. (2009). Desire for social distance from people with mental disorders: A review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 183–200. doi:10.1080/00048670802653349
- Kasow, Z., & Weisskirch, R. S. (2010). Differences in attributions of mental illness and social distance for portrayals of four mental disorders. *Psychological Reports*, 107, 547–552. doi:10.2466/13.15.PR0.107.5.547-552
- Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59–69. doi:10.1002/casp.849
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 79–99. doi:10.1080/10349120500086298
- Link, B. G., Cullen, F. T., & Frank, J. (1987). The social rejection of former mental patients: Understanding why labels matter. *American Journal of Sociology*, 92, 1461–1500. doi:0002-9602/87/9206-0006\$01
- Loi 2005–102 du 11 février 2005. *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. [www.legisfrance.gouv.fr](http://www.legisfrance.gouv.fr)
- Magiati, I., Dockrell, J., & Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 409–430. doi :10.1016/S0193-3973(02)00126-0
- Marcellini, A. (2005). Déficiences et ritualité de l'interaction. Du corps exclu à l'éducation corporelle. *Éduquer*, 11, 47–60. Consulté à <http://rechercheseducations.revues.org/index387.html>, le 6 février 2013.
- Marcellini, A. (2007). Nouvelles figures du handicap ? Catégorisations sociales et dynamique des processus de stigmatisation/déstigmatisation. Dans G. Boetsch, C. Hervé, & J. Rozenberg (éds), *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé* (pp. 201–219). Paris, France: De Boeck.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability Development and Education*, 51, 287–313. doi:10.1080/1034912042000259242
- Murphy, R. F. (1990). *Vivre à corps perdu*. Paris, France: Plon.
- Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243–265. doi:10.1080/1034912022000007270
- Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K., & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 132–142. doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x
- Pace, J. E., Shin, M., & Rasmussen, S. A. (2010). Understanding attitudes toward people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 152A, 2185–2192. doi:10.1002/ajmg.a.33595
- Parillo, V., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: A new national survey. *The Social Science Journal*, 42, 257–271. doi:10.1016/j.soscij.2005.03.011
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2009). Describing persons with disability: Science of disability, gender and ethnicity. *Rehabilitation Psychology*, 54, 76–82. doi:10.1037/a0014445
- Rosebaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17, 32–39. doi:10.1207/s15326888chc1701\_5
- Sartorius, N. (2002). Fighting stigma: Theory and practise. *World Psychiatry*, 1, 26–27. Consulté à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/issues/132114/>.
- Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212–220. doi:10.1080/0885625990140303
- Schmelkin, L. P. (1981). Teachers' and non-teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 42–47.
- Schmitt, M. J. (1999). Réactions reçues après la journée d'études. *Handicap – Revue de sciences humaines et sociales*, 81, 124.
- Schwartz, C., & Armony-Sivan, R. (2001). Students' attitudes to the inclusion of people with disabilities in the community. *Disability & Society*, 16, 403–413. doi:10.1080/09687590120045978
- Simon, J. L. (2001). *Vivre après l'accident*. Lyon, France: Chronique Sociale.
- Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without mental retardation. *Amer-*

*ican Journal on Mental Retardation*, 102, 55–70. doi:10.1352/0895-8017(1997)102<0111:TQOFBC>2.0.CO;2

Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). If I had a friend in a wheelchair: Children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health & Development*, 27, 223–240. doi:10.1046/j.1365-2214.2001.00156.x

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323–332.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de la validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662–680. Consulté à <http://psycnet.apa.org/journals/cap/30/4/>

Vignes, C. (2009). *CREATIVE : étude d'intervention sur les attitudes des élèves envers leurs pairs en situation de handicap* (thèse de doctorat non publiée). Université Paul Sabatier, Toulouse, France.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182–189. doi:10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards their peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473–479. doi:10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x

Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455–464.

Wark, C., & Galliher, J. F. (2007). Emory Bogardus and the origins of the social distance scale. *American Sociologist*, 38, 383–395. doi:10.1007/s12108-007-9023-9

Winance, M., Ville, I., & Ravaut, J.-F. (2007). Disability policies in france: Changes and tensions between the category-based, universalist and personalized approaches. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9, 160–181. doi:10.1080/15017410701680795

Wisely, D. W., & Morgan, S. B. (1981). Children's ratings of peers presented as mentally retarded and physically handicapped. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 281–286.

Wong Kam Pun, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70–82. doi:10.1016/j.ridd.2006.11.002

Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris, France: L'Harmattan.

Reçu le ●●●

Révision reçue le ●●●

Accepté le ●●● ■

AQ:



## AUTHOR QUERIES

### AUTHOR PLEASE ANSWER ALL QUERIES

1

—Please confirm the given-names and surnames are identified properly by the colors.  
■ = Given-Name, ■ = Surname

The colors are for proofing purposes only. The colors will not appear online or in print.

AQ1  Author: Auteur : Un titre abrégé vous a été suggéré. Vous pouvez le modifier comme bon vous semble (moins de 35 caractères).

AQ0  Author: Auteur : Il faut inclure tous les éléments de l'adresse postale.

AQ2  Author: Auteur : Veuillez ajouter une notice bibliographique pour cet ouvrage.

AQ3  Author: Auteur : Veuillez ajouter une notice bibliographique pour le logiciel.

AQ4  Author: Auteur : Veuillez ajouter une notice bibliographique pour cet ouvrage.

AQ5  Author: Auteur : Veuillez modifier ce commentaire si la thèse a été publiée.

---



# & Travail formation en éducation

8 | 2011 : L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap



## Chercher



## Index

- Auteur
- Mots-clés

## Numéros en texte intégral

- 8 | 2011  
L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap
- 7 | 2010  
Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche
- 6 | 2010  
Varia
- 5 | 2010  
De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations
- 4 | 2009  
Le conseil pédagogique en formation d'enseignants

## Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens

Harma Kahina, Gombert Anne, Rousey J-Yves et Thomas Arciszewski

Résumé | Index | Plan | Texte | Bibliographie | Notes | Citation | Auteurs

## Résumés



Français

English

Español

Cette recherche a pour objectif de repérer l'impact de l'intégration en milieu scolaire ordinaire de collégiens en situation de handicap sur la représentation sociale du handicap des autres élèves de la classe. L'effet de l'expérience d'intégration (le fait d'appartenir à une classe qui intègre ou non un élève handicapé) ainsi que celui de la visibilité du handicap (handicap visible comme l'Infirmité Motrice Cérébrale *versus* non visible, comme les Troubles Sévères des Apprentissages) ont été particulièrement étudiés. Les résultats montrent que les élèves possèdent une représentation commune du handicap essentiellement orientée vers un point de vue déficitaire. Toutefois, cette représentation varie au niveau de ses éléments périphériques comme si la confrontation au handicap amenait les collégiens à se détacher de l'aspect médical du handicap pour plus

- 3 | 2009  
Varia
- 2 | 2008  
Les métiers de  
l'enseignement
- 1 | 2008  
Varia

### Présentation

- Ligne éditoriale
- Comité de lecture
- Recommandations aux auteurs

### Informations

- Crédits
- Contacts

### Syndication

-  Fil des numéros
-  Fil des documents

### Lettres d'information

- La Lettre de Revues.org

les cahiers de  
revues.org

s'intéresser à la personnalité de leurs camarades handicapés et prendre conscience des difficultés que ces derniers rencontrent.

## Entrées d'index



**Mots-clés :** intégration scolaire, visibilité du handicap, stigmatisme, collégiens, représentation sociale du handicap

**Keywords :** social representation of the handicap, school integration, disability visible, stigma, high schoolboy

**Palabras claves :** representación social de la discapacidad, integración escolar, visibilidad de la discapacidad, el estigma, alumnos de colegio

## Plan



### Introduction

### Cadre théorique

### Méthodologie

### Procédure

### Outil d'enquête : le questionnaire

### Analyses des données et typologie

### Résultats

### Noyau central de la représentation sociale du handicap

### Discussion

## Texte intégral



## Introduction

- 1 Depuis trente ans en France, la multitude des textes législatifs concernant les personnes handicapées témoigne d'un projet sociétal qui vise à leur légitime et pleine intégration dans la société. La loi pour « l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes

handicapées » promulguée en 2005 constitue un texte fondateur pour la réalisation de ce projet. Par cette loi, c'est toute une manière de concevoir le handicap que l'on cherche à transformer puisqu'elle prône le développement d'attitudes positives et le respect vis-à-vis des différences individuelles. Plus encore, elle aspire à gommer l'image négative du handicap et invite chaque citoyen à mettre en pratique les valeurs de respect, de tolérance et de solidarité dans le but de « vivre ensemble ».

- 2 Appliquée dans le milieu scolaire, cette législation préconise en priorité la scolarisation en milieu ordinaire des enfants à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) et parmi eux, ceux porteurs de handicap. Pendant près d'un siècle, ces élèves ont été principalement scolarisés en milieu spécialisé et plus particulièrement dans le secteur sanitaire (par exemple dans les Instituts Médico-Educatifs, IME ). Cette scolarisation «spéciale» a perduré jusque dans les années 1990, date à laquelle les premières classes spécialisées de scolarisation en milieu ordinaire ont été créées (Classe d'Intégration Scolaire pour le premier degré, CLIS et Unité Pédagogique d'Intégration dans le secondaire <sup>1</sup>, UPI). Ces classes permettent aux élèves handicapés d'être inclus en classe ordinaire en fonction de l'aménagement de leur scolarité défini par le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). CLIS et UPI ont pour mission d'offrir une scolarité adaptée aux besoins de chaque élève tout en favorisant leur pleine participation à la vie scolaire. L'application de cette loi demande donc de travailler de concert l'intégration scolaire et sociale pour favoriser la «mise en pratique de valeurs telles que le civisme, la solidarité, le respect des autres et de leurs différences » par tous les élèves (Ministère de l'Education Nationale, MEN, 1995, 1999). Autrement dit, l'objectif visé est le développement d'attitudes de respect et de tolérance vis-à-vis des personnes handicapées et plus largement des différentes formes d'altérité (culturelle, sociale, économiques, religieuses...) afin de se diriger vers des comportements non discriminatoires.

<sup>1</sup> Rebaptisée  
nouvellement Classe  
d'Inclusion Scolaire  
(CLIS) et Unité  
Localisée pour  
l'Inclusion Sc(...)

## Cadre théorique

- 3 L'objectif de la loi de 2005 pourrait sembler *a priori* en contradiction avec les résultats de recherches qui ont montré que les attitudes des élèves étaient plus négatives envers leurs pairs en situation de handicap qu'envers les autres élèves (Nowicki & Sandieson, 2002). Ce constat est plus complexe qu'il n'y paraît car les attitudes sont influencées par différents facteurs dont le contact et la visibilité du handicap.

- 4 En ce qui concerne l'effet du contact, Allport (1954) a montré que l'interaction avec des individus porteurs de différences tendraient généralement à produire des changements positifs d'attitudes envers cette population. Pourtant les résultats portant sur le contact avec des personnes handicapées sont loin d'être unanimes. Certains indiquent que les enfants qui ont des contacts réguliers et continus avec une personne handicapée (faire sa scolarité avec un élève handicapé, avoir un ami ou un parent handicapé) développent des attitudes plus positives envers elle (Hazzard 1983), et ce qu'il s'agisse de déficiences intellectuelles et cognitives (Siperstein, Leffert & Wenz-Gross, 1997 ; Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999) ou physiques et sensorielles (Tamm & Prellwitz 2001 ; Thomson & Lillie, 1995 ; Krahe & Altwasser, 2006). A l'inverse, Gottlieb, Cohen et Goldstein (1974) montrent que les comportements les plus favorables à l'égard des élèves handicapés sont observés chez les jeunes n'ayant eu aucun contact scolaire avec eux. Freeman et Alkin (2000) ou Ochoa et Olivarez (1995) mettent également en évidence que les élèves handicapés intégrés sont davantage rejetés et victimes de moqueries que les autres élèves. Enfin, d'autres recherches ne font ressortir aucune différence significative entre les attitudes des élèves non handicapés inscrits ou non dans des classes intégrant à l'égard de leurs camarades handicapés (Wong Kam Pun, 2008 ; Sharpe, York & Knight, 1994).
- 5 Cette variabilité dans les résultats peut être expliquée d'un point de vue méthodologique car les outils utilisés pour appréhender les attitudes diffèrent d'une recherche à l'autre. Si certaines utilisent des questionnaires prenant en compte les trois composants de l'attitude (cognition, affect et comportement), d'autres n'appréhendent qu'un seul de ces composants. Selon l'âge de la population interrogée, les supports de recueil diffèrent (questionnaires, entretiens, jeux de rôles...). De plus, la variable contact est rarement nuancé et peut aussi bien renvoyer à un élève handicapé intégré dans une classe ordinaire qu'à une classe spécialisée présente dans l'école. En outre, la durée et la régularité du contact sont rarement prises en compte.
- 6 L'effet de la visibilité du handicap sur les attitudes des personnes valides a été mis en évidence à travers les recherches portant sur la nature du handicap. Les attitudes plus favorables vis-à-vis des personnes porteuses de handicaps physiques qu'envers celles atteintes de handicaps intellectuels (Wisely & Morgan, 1981 ; Furnham & Gibbs, 1984) serait due à la visibilité du handicap. Les déficiences physiques telles que la paralysie, la cécité, l'amputation... sont compensées par des appareillages qui les

rendent immédiatement perceptibles contrairement aux déficiences intellectuelles. Cette interprétation est compatible avec les résultats de Cacciapaglia, Beauchame & Howells (2004) qui ont étudié la volonté d'interagir avec une personne (une enquêtrice) présentant une incapacité évidente (amputation au dessus du genou) ou sans incapacité évidente. Cette volonté était mesurée par le fait que le participant (un passant) acceptait ou non de répondre à un questionnaire. Les participants ont davantage interagi avec l'enquêtrice lorsque son incapacité était visible (67% vs 47%), manifestant ainsi à son égard une attitude plus favorable que lorsque son incapacité était dissimulée.

- 7 Une fois encore ces résultats sont à nuancer car d'autres recherches ont mis en évidence que les personnes non handicapées ont des attitudes plus négatives envers celles dont le handicap se voit (déformation physique) qu'envers celles dont le handicap n'est pas visible (English & Palla, 1971; MacDonald & Hall, 1969; Siller, Ferguson, Vann & Holland, 1967 cités par Goldberg, 1974 ; Gerber, 1977). Dans le même esprit, Dengerink et Porter (1984) montrent que des enfants âgés de 10 à 12 ans ont à l'égard des enfants déficients auditifs des attitudes plus négatives lorsqu'ils sont appareillés (symbole visible de la déficience), que lorsqu'ils ne le sont pas. Ainsi, selon Le Breton (1990) les personnes avec un handicap visible ou qui sont en fauteuil roulant sont celles qui souffrent le plus du regard des autres dans leur vie quotidienne. Ces résultats confortent la théorie du stigmatisme élaborée par Goffman (1975) à partir de l'étude des interactions mixtes entre des personnes dites « stigmatisées » et d'autres dites « normales ». En effet, selon cet auteur, un individu qui aurait pu se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique s'imposant à l'attention des personnes valides, risquant de les détourner de lui.
- 8 Quelles que soient les causes de la variabilité de ces résultats, ils mettent en évidence la nécessité de prendre en compte les facteurs contact et visibilité du handicap lors de l'analyse des attitudes développées par les élèves à l'égard de leurs camarades handicapés. Par ailleurs, dans la mesure où les représentations sociales d'un objet donné déterminent les attitudes à son égard c'est-à-dire la façon de réagir positivement ou négativement face à cet objet (Gergen, Gergen & Jutras, 1992), s'intéresser aux attitudes développées à l'égard des élèves en situation de handicap implique d'appréhender aussi et de façon fine la représentation sociale du handicap que leurs camarades possèdent.
- 9 Une représentation sociale intègre « l'ensemble des connaissances, des

croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994, p.12). Structurellement, elle est constituée d'un noyau central assurant la cohérence, la signification et la stabilité de la représentation ainsi que d'éléments périphériques intégrant l'expérience et la réalité quotidienne des individus et protégeant ainsi le noyau central de toute transformation (Flament, 1994).

- 10 Concernant la représentation sociale du handicap Morvan (1988) montre qu'elle se constitue d'éléments objectifs, tout ce « qui se matérialise, se voit, se nomme, se diagnostique dans le handicap » (p.225) et d'éléments subjectifs comme les émotions et sentiments plutôt connotés négativement comme le malaise ou la peur. Plus précisément, cinq catégories d'images constituent la représentation sociale des personnes handicapées. *L'image sémiologique* caractérise le handicap en termes de manques et de pathologies (ex : mongolisme, paralysie). *L'image secondaire* traduit plutôt les répercussions du handicap et le réduit alors aux aides techniques (prothèse, fauteuil roulant...), humaines (médecins, psychologue...), physiques ou institutionnelles (Maison Départementale des Personnes Handicapées, écoles spécialisées...). *L'image de l'enfance* quant à elle assimile les personnes handicapées à de grands enfants faisant référence à un manque d'autonomie légitimant leurs besoins d'aide voire d'assistance. *L'image affective* porte sur les traits de personnalité attribués aux personnes handicapées (ex : le handicap physique véhicule la volonté de s'adapter ; la déficience mentale renvoie à une personne renfermée sur elle-même). Enfin, *l'image relationnelle* représente les affects (sentiments et émotions) déclenchés par les personnes handicapées chez celles qui ne le sont pas : la rencontre avec une personne handicapée physique provoquerait généralement, selon l'auteur, des sentiments de malaise et d'inadaptation alors qu'avec une personne déficiente mentale la peur et le rejet prédomineraient. Chacune de ces images n'a pas la même prégnance : les images sémiologiques et secondaires constituent une grande partie de la représentation sociale alors que les images affectives, relationnelles et enfantines en constituent une part minime.
- 11 Globalement, le handicap mental constitue la figure fondamentale du handicap, probablement parce que ses symptômes ne sont pas clairement identifiés et qu'il relève d'une déviance par rapport aux normes culturelles et sociales en vigueur (Giami, Assouly-Piquet & Berthier, 1988), tandis que l'élément le plus fréquent de la représentation sociale du handicap est le fauteuil roulant qui renvoie à la déficience physique. Ainsi, la représentation sociale du handicap renvoie à la fois aux dimensions physique et mentale et

elle repose sur une conception médicale du handicap en étant composée essentiellement d'éléments relevant d'un écart à la norme (différences anatomiques et/ou fonctionnelles). Ainsi, avec l'intégration des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, c'est toute une perception du handicap que la loi vise à transformer. Précisément, il s'agit de passer d'une représentation sociale du handicap déficitaire et fondée uniquement sur des différences d'ordre physique et/ou psychologique à la prise en compte de l'individu dans son ensemble (Gardou, 2000). Dès lors, l'étude de la représentation sociale du handicap des élèves ordinaires s'avère un élément décisif pour savoir si l'intégration scolaire des élèves handicapés est un moyen susceptible de changer le regard sur la personne handicapée et de modifier les attitudes à son égard, et ce d'autant plus que les représentations des personnes valides à l'égard de celles qui ne le sont pas peuvent constituer un obstacle à l'inclusion scolaire (Zaffran, 1997).

- 12 Aussi, cette recherche a pour objectif d'étudier l'impact de l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire sur la représentation sociale du handicap des autres élèves de la classe. Il s'agit d'une part d'analyser la représentation sociale du handicap de collégiens, et d'autre part de mettre en évidence l'effet du contact avec des camarades handicapés (avoir un élève handicapé dans sa classe ou non) et de la visibilité du handicap sur cette représentation. A cette fin, l'hypothèse qui sera testée stipule que des différences devraient être observées entre les représentations des élèves de classes qui intègrent ou non un camarade handicapé ainsi qu'entre celles des élèves confrontés dans la classe à un handicap visible ou non.

## Méthodologie

- 13 Afin de tester cette hypothèse l'effet de l'expérience d'intégration et de la visibilité du handicap sur la représentation sociale du handicap, des collégiens de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> issus de classes intégrant un élève handicapé (contact direct) ou non (contact indirect) ont été interrogés (tableau 1). Les élèves handicapés intégrés en classe ordinaire présentaient un handicap visible (avec un appareillage : Infirmité Motrice Cérébrale) ou non visible (sans appareillage : Trouble Sévère des Apprentissages).
- 14 Le choix des classes intégrantes a résulté de 2 critères. D'une part, les élèves intégrés faisaient tous partie de l'UPI de leur collège

(reconnaissance du handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées, MDPH) et d'autre part ils étaient scolarisés dans la classe ordinaire à hauteur de 80% du temps scolaire, ce qui a permis de s'assurer d'une socialisation et d'un contact suffisamment long avec les autres élèves.

**Tableau 1. Répartition des participants de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> en fonction de l'expérience d'intégration et de la visibilité du handicap**

Niveau scolaire	Visibilité + (Collège intégrant des IMC)		Visibilité - (Collège intégrant des TSA)		Total
	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	
Classe intégrante (contact direct)	26	12	31	44	113
Classe non intégrante (contact indirect)	11	11	37	48	107
Total	37	23	68	92	220

## Procédure

- 15 Les élèves ont répondu à un questionnaire en passation collective dans leur salle de classe habituelle. Après une présentation brève du cadre de la recherche par l'enquêteur, les élèves étaient informés que leurs réponses seraient anonymes et qu'aucune personne hormis les chercheurs n'y aurait accès (pairs et enseignants). Ils étaient ensuite invités à renseigner leur questionnaire. Trente minutes en moyenne ont été nécessaires pour y répondre et les élèves, selon leur dire, n'ont pas eu de difficultés particulières pour effectuer cette tâche.
- 16 Enfin, pour respecter un cadre déontologique, seuls les élèves dont l'autorisation parentale avait été obtenue précédemment ont été interrogés.

## Outil d'enquête : le questionnaire

- 17 Une représentation sociale est définie à la fois par son contenu et par son organisation (c.-à-d. le noyau central et les éléments périphériques ; Abric, 1994). Pour appréhender ces deux aspects de la représentation sociale

du handicap, une question d'évocation (ou association libre) a été utilisée. Ce type de questions est classiquement employé dans l'étude des représentations sociales car elles sont rapides, faciles à mettre en œuvre et garantissent également la spontanéité du sujet. Elles consistent à partir d'un mot inducteur ou d'une proposition, à demander aux participants de produire tous les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit. Cette question encourageait les élèves à énoncer dans un premier temps les mots ou les expressions qui leur venaient à l'esprit en pensant à une personne handicapée (consigne : « *Ecris trois mots auxquels tu penses pour parler d'une personne handicapée* »). Dans un deuxième temps, les participants devaient hiérarchiser leurs réponses en fonction de l'importance qu'ils accordaient à chaque terme (consigne : « *Classe ces 3 mots du plus important au moins important pour toi* »).

- 18 Cette technique permet de recueillir deux indicateurs : la fréquence de chaque terme et leur rang d'importance. La combinaison de ces indicateurs permet un premier repérage des éléments susceptibles d'appartenir au noyau central et au système périphérique. En effet, un terme possédant une fréquence élevée et un rang d'importance faible (terme cité plusieurs fois et classé en première position) appartient probablement au système central de la représentation sociale alors qu'un terme possédant une fréquence faible et un rang moyen ou élevé appartient probablement au système périphérique (Vergès, 1992).

## Analyses des données et typologie

- 19 Dans un premier temps, l'analyse des données a été effectuée en employant le logiciel Evoc 2005. Une analyse lexicographique a permis de connaître le nombre total de mots, l'éventail du vocabulaire, la fréquence de chacun des termes recensés et leur ordre d'importance (méthode rang/fréquence, Vergès, 1994). A partir de ce comptage, des analyses comparatives ont été initiées.
- 20 Dans un second temps, une analyse de contenu des termes produits a été effectuée permettant de dégager une typologie de la représentation du handicap (tableau 2). Concrètement, les mots/locutions adverbiales/propositions ainsi listés ont été catégorisés puis classés selon leur idée principale (blocs d'idées) suivant la méthodologie de Bardin (1989). Ces blocs d'idées représentent six catégories générales (dites de

niveau 1). A l'intérieur de certaines catégories, une hiérarchisation plus affinée des informations en sous-catégories (dites de niveau 2) préserve et regroupe des informations plus spécifiques. Cette catégorisation respecte les cinq principes définis par l'auteur : les catégories sont (a) exhaustives (tous les mots/locutions du corpus sont distribués dans les catégories), (b) exclusives (un même élément n'est pas classable dans deux catégories ou sous catégories à la fois), (c) méthodiques (construites en fonction de règles strictes, explicites et transmissibles à autrui), (d) objectives (le tri est le plus objectif possible, ce qui nécessite de recourir à plusieurs codeurs), (e) quantifiables (la catégorisation aboutit à des calculs aussi précis que possible).

- 21 Enfin, pour assurer la validation de cette catégorisation des mots et réduire au maximum les biais de subjectivité inhérent à toute analyse de contenu, la méthode des juges a été utilisée (Plake, Hambleton & Jaeger, 1997). Le codage a été entériné par deux juges qui avaient pour tâche de vérifier que les mots étaient classés correctement et ne pouvaient appartenir qu'à une seule catégorie (ou sous catégorie). Si le classement d'un énoncé posait problème, trois solutions étaient envisageables. Soit il était (a) déplacé pour être reclassé par les deux juges dans une autre et même catégorie ; (b) reclassé dans l'autre catégorie par un des deux juges ; (c) reclassé dans deux catégories différentes par les deux juges. Dans ce dernier cas un troisième juge était sollicité. Il donnait son avis quant au choix de la catégorie la plus pertinente. L'énoncé était alors reclassé à la majorité.
- 22 Enfin, le test du  $\chi^2$  a été utilisé pour tester l'effet des facteurs (logiciel gratuit Outils-stat conçu par Dauvier & Arciszewski, 2009 et disponible à l'adresse <http://outils.stat.free.fr>).
- 23 Concrètement en réponse à la question d'évocation du handicap, les élèves ont produit respectivement 537 mots ou expressions. Ces mots sont issus de 193 questionnaires seulement (production moyenne par élève à 2,8 mots) puisque 27 élèves n'ont pas répondu à cette question. Tous les mots ou expressions formulés ont été pris en compte pour effectuer l'analyse de contenu, même lorsque les élèves n'ont produit qu'un ou deux mots et non pas trois comme le préconisait la consigne. Au total, la classification des 537 mots ou expressions a permis de construire une typologie à 6 catégories (plus une catégorie d'items inclassables). Le tableau 2 propose la définition de chaque catégorie de cette typologie <sup>2</sup> et quelques mots (en italique) en guise d'illustration. Il convient de noter que cette typologie concorde largement avec les travaux de Morvan (1988) sur les images constituant la représentation sociale du handicap chez l'adulte. En effet, la catégorie

<sup>2</sup> Les catégories de niveau 1 sont en capitales et en gras, celles de niveau 2 sont en minuscules et (...)

« handicap » (types de déficiences et objets symboliques), correspond bien aux images sémiologiques et secondaires que cet auteur met en évidence. La catégorie « traits de personnalité et attributs physiques », dans laquelle les qualificatifs utilisés pour caractériser la personne handicapée sont rassemblés concorde avec l'image affective. Enfin la catégorie « sentiments/émotions » regroupant les affects ressentis à l'égard des personnes handicapées, réfère bien à l'image relationnelle.

- 24 Au final, l'analyse statistique a porté sur 512 mots puisque les 25 items « Inclassables » n'ont pas été pris en compte.

### **Tableau 2. Typologie de la représentation sociale du handicap chez les collégiens**

Représentation sociale du handicap

1. HANDICAP : évocation du handicap de façon général, en termes de déficiences (proche de la nomenclature de la CIF\*) ou en référence aux objets symboliques ou institutionnels.

- Termes généraux : réfèrent au handicap en général, à un handicap qui n'est pas clairement étiqueté ou aux termes qui renvoient à plusieurs altérations simultanément

→ *Handicapé ; invalide ; polyhandicapé...*

- Déficience physique ou sensorielle

→ *Fauteuil roulant, paralysé ; amputé ; aveugle ; sourd...*

- Déficience mentale ou cognitive

→ *Trisomique ; fou ; autiste ...*

2. SANTE ET MALADIE : termes renvoyant à la santé en général et à des maladies identifiées.

→ *Malade ; greffé ; cancer ...*

3. DIFFICULTE : mots exprimant la notion de difficulté/problème (en général) ou pointant spécifiquement une difficulté dans le cadre scolaire

- Référence à la difficulté en général

→ *Problème, avoir des difficultés...*

- Référence à la difficulté scolaire: réfère aux difficultés dans le cadre scolaire en pointant ou non leur nature

→ *Lenteur pour écrire ; avoir des problèmes à l'école ; Dyslexie*

4. NORMES : mots évoquant l'idée de l'écart à une norme c'est-à-dire aux règles collectives déterminant ce qui est communément admis ou à l'inverse, ceux qui réfèrent plutôt à la normalité

- Ecart à la norme : référence à la déviance qui se comprend comme un écart par rapport à la norme.

→ *Pas normal ; bizarre ; différent...*

- Pas d'écart à la norme : référence aux comportements normés c'est-à-dire conformes aux normes sociales. Ici les termes évoqués situent le handicap dans un écart à la norme inhérent à la diversité humaine. L'autre est reconnu comme le « même » que soi, c'est-à-dire appartenant à la même communauté.

→ *Pareil ; pas différent de nous ; normal ...*

5. TRAITS DE PERSONNALITE ET ATTRIBUTS PHYSIQUES : appréciation de la personne handicapée soit en termes de traits de personnalité ou attributs

physiques.

- Traits de personnalité  
→ *Gentil ; sympa ; malheureux ; timide*
- Attributs physiques  
→ *Gros ; petit, ...*

6. SENTIMENTS/EMOTIONS, ATTITUDES PRECONISEES ET VALEURS : énoncés témoignant de sentiments/émotions et attitudes ressentis/développés à l'égard d'une personne handicapée. Les énoncés réfèrent aussi à des valeurs.

- Affects ressentis à l'égard de la personne handicapée  
→ *Admirer ; peine ; pitié ; peur ; amitié...*
- Attitudes préconisées vis-à-vis des personnes handicapées  
→ *Aider ; soutenir ; il faut les encourager ...*
- Valeur ou référence à une valeur  
→ *Egalité ; respect ; tolérance...*

HORS CATEGORISATION, INCLASSABLES : mots trop peu nombreux/ambigus/polysémiques ne pouvant être rangés dans l'une des catégories

- 25 (C.I.F. \*; Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, 2001)

## Résultats

- 26 Globalement, pour évoquer le handicap les élèves citent majoritairement des types de handicaps et des objets symboliques référant aux handicaps tels que les termes « fauteuil roulant », « paralysé », « trisomique » (306/512). Ensuite, ils se réfèrent dans des proportions beaucoup moins importantes aux « sentiments-émotions » comme la « tristesse » et la « peine » (57/512) et aux « traits de personnalité et attributs physiques » tels que les termes « gentil », « sympa », « courageux », « malheureux » (50/512). Ces données sont regroupées dans le tableau 3 ( $\chi^2 5 = 669$  ;  $p < .001$ ).
- 27 Pour ce qui est de l'effet des facteurs, l'expérience d'intégration a un impact sur l'évocation du handicap (tableau 3;  $\chi^2 5 = 16,39$  ;  $p < .01$ ). Les différences significatives concernent les catégories « handicap » et « difficulté ». Un contact direct amène les élèves confrontés dans leur classe au handicap à moins évoquer le handicap en termes de pathologies et de déficiences et à se référer davantage aux difficultés que peuvent rencontrer leurs camarades handicapés que leurs homologues issus de classes non intégrantes (pour les déficiences : 138/256 vs 168/256;  $\chi^2 1 = 7,31$  ;  $p < .01$  ; pour la difficulté : 24/256 vs 8/256 ;  $\chi^2 1 = 8,53$  ;  $p < .01$ ).

**Tableau 3. Répartition dans les catégories des termes évoqués en fonction de l'expérience d'intégration**

Catégorie	Classe intégrante	Classe non intégrante	TotalP
Handicap	<b>138</b>	<b>168</b>	306 01
Maladie	13	10	23 ns
Difficulté	24	8	32 01
Norme	25	19	44 ns
Traits de personnalité et attributs physiques	21	29	50 ns
Sentiments/émotions	35	22	57 ns
Total	<b>256</b>	<b>256</b>	512

- 28 Le facteur visibilité du handicap a également un impact sur l'évocation du handicap (tableau 4;  $\chi^2=16,28$  ;  $p<.01$ ). Ceci est surtout observé pour deux catégories. Pour la catégorie « difficulté », les données montrent que les participants du collège scolarisant un handicap visible évoquent davantage le handicap en termes de difficulté comparés à ceux du collège accueillant des élèves dont le handicap n'est pas visible (14/133 vs 18/379 ;  $\chi^2=5,60$  ;  $p<.05$ ). Par ailleurs ces derniers évoquent davantage les « traits de personnalité et les attributs physiques », comparés aux élèves du collège accueillant des élèves dont le handicap est visible (45/379 vs 5/133 ;  $\chi^2= 7,35$  ;  $p<.01$ ).

**Tableau 4. Répartition dans les catégories des termes évoqués en fonction de la visibilité du handicap**

Catégorie	Visibilité +	Visibilité -	TotalP
Handicap			306 ns
Maladie	86	220	23 ns
Difficulté	2	21	32 05
Norme			44 ns
Traits de personnalité et attributs physiques	<b>14</b>	<b>18</b>	50 01
Sentiments/émotions			57 ns
	12	132	
	<b>5</b>	<b>45</b>	
	14	43	
Total	<b>133</b>	<b>379</b>	512

- 29 L'analyse de l'interaction des deux facteurs met en évidence un effet significatif de la visibilité du handicap uniquement chez les élèves issus des classes intégrantes (tableau 5 ;  $\chi^2=15,53$  ;  $p<.01$ ). Plus précisément, le contact direct avec un handicap visible amène les élèves à davantage évoquer la difficulté que le contact direct avec un handicap non visible (13/76 vs 11/180 ;  $\chi^2=7,6$  ;  $p<.01$ ), alors que les traits de personnalité et les attributs physiques sont davantage évoqués dans le cas du contact

direct avec un handicap non visible (19/180 vs 2/76 ;  $\chi^2_1=4,45$  ;  $p<.05$ ).

- 30 Chez les élèves issus des classes non intégrantes la visibilité du handicap n'a pas d'effet significatif sur l'ensemble des catégories regroupant les évocations ( $\chi^2_5=7,18$  ;  $p=n.s$ ). Toutefois, les évocations de ces élèves font plus référence aux types de handicap quand ils sont en contact indirect avec un handicap visible (45/57 vs 123/199 ;  $\chi^2_1=5,76$  ;  $p<.05$ ). Tout se passe comme si la confrontation indirecte à un stigmat visible accentuait la référence aux déficiences dans la représentation sociale du handicap.

**Tableau 5. Répartition dans les catégories des termes évoqués par les élèves en fonction de l'expérience d'intégration et de la visibilité du handicap**

Catégorie	Classe intégrante		Classe intégrante		Total	
	Visibilité +	Visibilité -	Visibilité +	Visibilité -		
Handicap	41	97	138	<b>45</b>	<b>123</b>	168
Maladie	1	12	13			10
Difficulté	13	11	24	1	9	8
Norme	10	15	25			19
Traits de personnalité et attributs physiques	2	19	21	1	7	29
Sentiments/émotions	9	26	35	2	17	22
				3	26	
				5	17	
Total	<b>76</b>	<b>180</b>	256	57	199	256

## Noyau central de la représentation sociale du handicap

- 31 Le calcul de la fréquence et du rang moyen d'importance de chaque mot ou expression du corpus a permis de repérer le noyau central de la représentation sociale du handicap. Cette analyse permet d'observer que le terme majoritairement cité par les élèves est « fauteuil roulant ». 76 participants sur 193 l'ont évoqué. Ce terme ayant la fréquence la plus élevée (.39) et un rang moyen faible (1,4), peut être identifié comme un élément constitutif du noyau central de la représentation sociale du handicap (Vergès, 1994). Ce résultat est totalement conforme à celui de l'enquête IFOP (2006) montrant que 83% de la population des « 15 ans et

plus » citent le fauteuil roulant, la déficience mentale ou physique, pour évoquer les personnes handicapées. Ainsi, les participants âgés de 11 à 13 ans possèdent une représentation sociale du handicap identique à celle de la population plus âgée.

- 32 Par ailleurs, les variables étudiées n'ont pas d'impact sur la fréquence d'évocation de ce terme (tableau 6 ; respectivement pour la variable expérience d'intégration 33/256 vs 43/256 ;  $\chi^2=1,54$  ;  $p= n.s.$  et 14/133 vs 62/379 ;  $\chi^2= 2,64$  ;  $p.=n.s.$  pour la variable visibilité). Plus encore, qu'ils soient confrontés dans leur classe à un handicap visible ou non, les élèves évoquent de façon équivalente ce terme (9/76 vs 24/180 ;  $\chi^2=0,10$  ;  $p=n.s.$ ).

**Tableau 6. Fréquence d'évocation du terme « fauteuil roulant » en fonction de l'expérience d'intégration et de la visibilité du handicap**

	Classe intégrante		Classe non intégrante			Total
	Visibilité +	Visibilité -Total	Visibilité +	Visibilité -	Total	
Fauteuil roulant	9	24	33	5	38	43
Autres termes	67	156	226	52	161	213
Total	76	180	256	57	199	256

- 33 Au regard de ces résultats, les deux facteurs faisant varier les attitudes des élèves valides à l'égard des élèves handicapés semblent également avoir un effet sur la représentation sociale du handicap mais ceci uniquement au niveau du système périphérique. Le noyau central n'étant pas affecté par ces deux facteurs paraît stable. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les élèves des classes intégrantes posséderaient une représentation différente de celle de leurs pairs des classes non intégrantes et variant en fonction de la visibilité du handicap n'est que partiellement vérifiée.

## Discussion

- 34 Cette recherche avait pour objectif d'appréhender la représentation sociale du handicap des collégiens et de mettre en évidence l'effet de l'expérience d'intégration avec un camarade handicapé (avoir un élève handicapé dans sa classe ou non) et de la visibilité du handicap sur cette représentation (intégration d'un élève porteur d'un handicap visible comme l'IMC *versus* non visible comme les TSA sévères).
- 35 Il en ressort tout d'abord que la référence aux différents types de

déficiences domine la représentation sociale du handicap des collégiens. Ce résultat est comparable à celui que Morvan (1988) avait mis en évidence pour des adultes. Ainsi, la représentation sociale du handicap semble stable à travers le temps dans la mesure où elle est quasi identique à celle étudiée vingt ans auparavant. Chez les collégiens cette représentation sociale s'organise autour d'un noyau central composé uniquement de l'élément « fauteuil roulant ». Ce noyau central ne varie pas en fonction de l'expérience d'intégration ni de la visibilité du handicap. Il n'est pas surprenant d'observer un tel résultat dans la mesure où le noyau central est collectivement partagé par les membres d'une société car il est directement lié et déterminé par les conditions historiques, sociologiques et idéologiques (Abric, 1993). A cet égard, la présence du fauteuil roulant dans le noyau central de la représentation pourrait s'expliquer par l'histoire du traitement des personnes handicapées. En effet, les invalides et les mutilés de guerre étaient nombreux dans la société du 20<sup>e</sup> siècle (défiance physique, amputation, paralysie...). Ainsi, c'est durant cette période que la production des fauteuils roulants prend plus d'importance. De plus en plus visible dans l'espace public, les sociétés occidentales ont convenu que la personne en fauteuil roulant pouvait être retenue comme symbolisant le handicap en général. Ainsi, le pictogramme bleu et blanc développé à la base pour signaler les différents lieux publics accessibles en fauteuil roulant, dépasse ce simple objectif puisqu'il est aujourd'hui devenu le symbole international du handicap (Saillant & Fougeyrollas, 2007; Marcellini, De Leseleuc & Le Roux, 2008). Plus encore, malgré le recours à d'autres pictogrammes symbolisant différents types de handicap (cécité, surdité, handicap mental...), il semble que le fauteuil roulant soit suffisamment ancré dans la représentation sociale du handicap pour ne pas être détrôné. Ainsi, malgré l'évolution dans la prise en compte des personnes handicapées depuis ces trente dernières années, il semble que le fauteuil roulant soit l'élément stable de la représentation sociale du handicap.

- 36 En revanche, les facteurs étudiés ont un impact au niveau des éléments périphériques de la représentation sociale du handicap. L'effet de ces facteurs est particulièrement intéressant puisque jusqu'alors, il n'avait été mis en évidence que sur les attitudes des élèves.
- 37 L'intégration dans la classe d'élèves handicapés amène les élèves ordinaires à moins se référer aux déficiences pour évoquer davantage la notion de difficulté. Ce résultat est compatible avec celui obtenu lors d'une recherche précédente portant uniquement sur l'effet de l'expérience d'intégration d'élèves dyslexiques sévères (Feuilladieu, Gombert & Harma,

2009). Tout se passe comme si le contact direct avec un l'élève porteur de handicap permettait aux autres élèves de la classe de se détacher de l'aspect médical du handicap pour prendre en compte les difficultés que leurs pairs handicapés rencontrent. Aussi, ils s'orientent davantage vers les conséquences et les désavantages que peuvent créer les déficiences dans la société. Cette interprétation va dans le sens des résultats trouvés par Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, Beckman, Schwartz et Horn (2004) ou Lurin et Osiek (2006) qui montrent que le contact avec des élèves handicapés permet d'élargir ses connaissances pratiques dans le champ du handicap.

38 La visibilité du handicap influence aussi les éléments du système périphérique. Ce résultat, uniquement vérifié chez les élèves en contact direct avec un pair handicapé, met en évidence une interaction entre les deux facteurs. De façon plus précise, la confrontation au handicap visible permettrait davantage de prendre en compte les difficultés occasionnées par la déficience alors que le contact au handicap non visible (comme les TSA) développerait plutôt la description de la personnalité et/ou du physique des personnes handicapées. Par ailleurs, ce résultat rappelle celui de Morvan (1988) qui montrait que les traits de personnalité attribués à la personne handicapée prenaient plus d'importance dans la représentation du handicap chez des professionnels du champ social en fonction du temps passé avec ces publics (début et fin de leur formation). On peut donc être amené à penser que côtoyer une personne présentant un handicap non visible permettrait de moins se focaliser sur ses déficiences au profit de ses caractéristiques personnelles. Il convient, toutefois, de rester prudent quant à cette interprétation car, compte tenu de la particularité des TSA, il n'est pas certain qu'on puisse généraliser à tous les handicaps non visibles. En effet, malgré leur reconnaissance officielle en tant qu'handicap en 2002 par l'Education Nationale et bien avant cela par l'OMS (1989), les TSA restent aux yeux d'une large part de la population (y compris pour des enseignants) de l'ordre de la difficulté scolaire et ne sont pas considérés comme un handicap comme le montre Gombert, Feuilladiéu, Gilles et Roussey (2008). On observe sans doute ici le décalage entre les textes législatifs en matière de handicap et les représentations sociales des membres de la société.

39 Au total, malgré la mise en application de la loi de 2005, la représentation sociale du handicap reste bien ancrée. Toutefois, les variations observées au niveau du système périphérique en fonction de l'expérience d'intégration et de la visibilité du handicap laissent envisager qu'une évolution est

3 L'utilisation du terme « pratiques inclusives » est ici celle de Plaisance (2009) qui renvoie à

possible à long terme. En effet, l'une des possibilités de transformation d'une représentation sociale passe par un changement de son système périphérique. Ce système en absorbant l'expérience personnelle des élèves ordinaires semble se modifier et protéger le noyau central d'une éventuelle transformation. Ainsi, le mécanisme de défense joué par le système périphérique rend acceptables les contradictions entre les nouvelles pratiques induites par la loi et la représentation sociale mais ceci uniquement pour un temps. En effet, l'équilibre peut être rompu sous l'effet du développement des « pratiques inclusives »<sup>3</sup> impulsées et ordonnancées par la loi 2005. Aussi, les futures recherches devraient porter sur l'évolution de la représentation sociale du handicap au niveau de son noyau central par une approche de type longitudinal. Il s'agirait de suivre une cohorte de collégiens pour observer une évolution éventuelle du noyau central. De plus, au regard de ces résultats, prendre en compte les facteurs contact et visibilité du handicap lors de ces recherches est une nécessité pour appréhender de façon précise ces possibles évolutions.

- 40 Enfin, la réflexion sur la question des représentations sociales conduit à s'intéresser aux attitudes qu'elles sous-tendent (opinion plus ou moins favorable à l'égard d'un objet) et aux comportements qu'elles orientent (actions effectives). L'évolution lente de la représentation sociale du handicap conduit à penser que les attitudes à l'égard des personnes handicapées évolueront aussi mais lentement. Par conséquent le développement d'attitudes de tolérance et de respect des différences individuelles prôné par la loi n'est pas complètement utopique si l'on prend en considération le temps nécessaire pour y parvenir. Pourtant une question se pose alors : comment faire évoluer ces attitudes plus rapidement ? L'une des possibilités pour réduire ce délai réside peut-être dans l'environnement au sein duquel est placé l'élève en situation de handicap. En effet, de nombreuses recherches mettent en évidence le rôle joué par l'environnement pour réussir l'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire. Par exemple, l'accompagnement et la formation des enseignants, le travail avec les familles, les partenariats externes (enseignant-professionnel spécialisé, enseignant-professionnel médical, enseignant-professionnel para médical) et/ou internes (enseignant-Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) ; enseignant-équipe éducative ; enseignant-direction ; AVS-élève), le soutien et les actions mises en place par la direction... créent un environnement propice pour faire évoluer les attitudes et les comportements de l'ensemble des acteurs du système éducatif et permettre l'inclusion pleine et entière de ces élèves (Rousseau & Belanger, 2004 ; Belmont & Vérillon, 2003). Dans cet environnement élaboré par les

acteurs de l'éducation, évoluent les élèves handicapés mais également les élèves ordinaires. Ainsi, si l'environnement joue un rôle sur l'attitude et les comportements des enseignants, il pourrait également influencer les élèves ordinaires. On peut supposer ici que différentes actions visant directement les élèves ordinaires telles que la présentation de la classe spécialisée (CLIS et UPI), le lien établi avec les classes ordinaires, les ateliers de sensibilisation à l'altérité, les débats autour du handicap... peuvent constituer des actions créant un environnement plus favorable pour mettre en travail la représentation sociale du handicap des élèves ordinaires et modifier les attitudes à l'égard de leurs camarades handicapés. En effet, même si les données de ce travail ne permettent pas de montrer l'impact de l'environnement sur les attitudes des élèves valides, d'autres enquêtes (Giangreco & Putnam, 1991 ; Johnson, 1998) ont mis en évidence qu'il peut constituer un levier efficace pour accélérer le changement d'attitude chez les élèves ordinaires.

## Bibliographie



Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Belmont, B., & Vérillon A. (2003). *Diversité et handicap à l'école*. Quelles pratiques éducatives pour tous. Paris : Inrp & Ctnerhi.

Cacciapaglia, H., Beauchame, K., & Howells, G. (2004). Visibility of Disability: Effect on Willingness to Interact. *Rehabilitation Psychology*, 49(2), 180-182.

Dauvier, B., & Arciszewski, T. (2009). Outils-STATS <http://outils.stat.free.fr>

Dengerink, J.E., & Porter, J.B. (1984). *Childrens' attitudes towards peers wearing hearing aids*. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 15, 205-209.

- Feuilladiou, S., Gombert, A., & Harma, K. (2009). Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves. *Skholê*, 15, 39-52
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris: PUF.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Furnham, A., & Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of Adolescence*, 7(2), 99-117.
- Gardou Ch., (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*. Paris: Erès
- Gerber, P. (1977). Awareness of handicapping conditions and sociometric status in an integrated preschool setting. *Mental Retardation*, 15, 24-25.
- Gergen, K., Gergen, M., & Juras, S. (1992). Les changements d'attitudes. In *Psychologie sociale* (pp. 183-218). Laval : Edition études vivantes.
- Giami A., Assouly-Piquet, C., & Berthier, F. (1988). *La figure fondamentale du handicap : représentations et figures fantasmatiques*. Paris: MIRE-GERAL.
- Giangreco, M.F., & Putnam, J.W. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 155-187). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gillig, J.M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod
- Goffman E. (1975). *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Editions de Minuit.
- Goldberg, R. (1974). Adjustment of Children with invisible and visible handicaps: Congenital heart Disease and facial burns. *Journal of Counseling Psychology*, 21(5), 428-432.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.Y., & Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations de l'enseignant, vécu de l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.

Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *Training School Bulletin*, 71, 9-16.

Guimelli, C. (1994). Présentation de l'ouvrage. In Guimelli (Eds.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 11-24). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of and attitudes towards disabled persons. *Journal of Special Education*, 17, 131-139.

IFOP (2006). *La perception des idées reçues à l'égard des personnes en situation de handicap en France*. Rapport à l'Association des Paralysés de France.

Johnson, R.T. (1998). Attitudes of typical students, parents and teachers concerning children with apparent physical and mental disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0724.

Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.

Le Breton D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: PUF.

Lurin, J., & Osiek, F. (2006). Classe intégrée pour jeunes handicapés mentaux dans un collège du Cycle d'orientation Quel impact? *Pédagogie spécialisée*, 3, 11-18.

Marcellini, A., De Lescelec, E., & Le Roux, N. (2008). Vivre en fauteuil roulant : aspects symboliques. In J.-F. Ravaud, F. Lofaso, & F.-X. Lepoutre, *Le fauteuil roulant* (pp. 123-133). Paris : Frison-Roche.

Ministère de l'Éducation Nationale (2010). Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 28 du 15 juillet, circulaire 2010-088.

Ministère de l'Éducation Nationale (1999). Scolarisation des enfants et adolescents handicapés, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 42 du 25 novembre, circulaire 99-187.

Ministère de l'Éducation Nationale (1995). Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au

lycée, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n° 21 du 25 mai, circulaire 95-124.

Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris: CTNERHI-MIRE

Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.

Ochoa, S., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29(1), 1-19.

Odom, S., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.

Plake B., Hambleton R., & Jaeger, R., (1997). A new standard-setting method for performance assessments: the dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 400-411

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.

Saillant, F., & Fougeyrollas, P. (2007). L'icône du handicap . *Reliance*, 25(3), 81-87.

Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.

Sharpe, M., York, J, & Knight, J, (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.

Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 55-70.

Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). If I had a friend in a wheelchair: children's

thoughts on disabilities. *Child: Care, Health & Development*, 27(3), 223-240.

Thomson, D., & Lillie, L. (1995). The Effects of Integration on the attitudes of Non-disabled Pupils to their Disabled Peers. *Physiotherapy*, 81(12), 746-752.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de Psychologie*, 405, 203-209.

Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In Guimelli (Eds.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-254). Paris : Delachaux et Niestlé.

Wisely, D., & Morgan, S. (1981). Children's ratings of peers presented as mentally retarded and physically handicapped. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(3), 281-286.

Wong Kam Pun, D. (2008). Do contacts make a difference? : The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 70-82

Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : l'Harmattan.

## Notes



**1** Rebaptisée nouvellement Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ; MEN 2010; pour une revue sur l'historique de l'enseignement spécial voir Gillig, 2006

**2** Les catégories de niveau 1 sont en capitales et en gras, celles de niveau 2 sont en minuscules et en gras.

**3** L'utilisation du terme « pratiques inclusives » est ici celle de Plaisance (2009 qui renvoie à l'ensemble des actions mis en œuvre par les acteurs du système éducatif pour prendre en compte les BEP des élèves en situation de handicap et permettre leur inclusion scolaire et sociale.

## Pour citer cet article



### Référence électronique

Harma Kahina, Gombert Anne, Roussey J-Yves et Thomas Arciszewski , « 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* [En ligne], 8 | 2011, mis en ligne le 28 mars 2012, Consulté le 13 octobre 2013. URL : <http://tfe.revues.org/1608>

## Auteurs



### **Thomas Arciszewski**

Psyché EA 3273 de l'Université de Provence - IUFM Aix-Marseille

### **Harma Kahina**

Psyché EA 3273 de l'Université de Provence - IUFM Aix-Marseille

[harma.kahina@gmail.com](mailto:harma.kahina@gmail.com)

### **Gombert Anne**

Psyché EA 3273 de l'Université de Provence - IUFM Aix-Marseille

[a.gombert@aix-mrs.iufm.fr](mailto:a.gombert@aix-mrs.iufm.fr)

### **Roussey J-Yves**

Psyché EA 3273 de l'Université de Provence - IUFM Aix-Marseille

[Jy.roussey@aix-mrs.iufm.fr](mailto:Jy.roussey@aix-mrs.iufm.fr)

## Droits d'auteur



© Tous droits réservés



ISSN électronique 1760-8597

[Plan du site](#) – [Crédits](#) – [Contacts](#) – [Flux de syndication](#)

Nous adhérons à [Revues.org](http://www.revues.org) – Édité avec Lodel – Accès réservé

# Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

Sylviane Feuilladiou\*1, Anne Gombert\*\*1, Kahina Harma\*\*1

(1) U. de Provence - IUFM d'Aix-Marseille, (\*) UMR ADEF, (\*\*) Centre Psyché (EA 3273 de l'U. de Pce)

Contact : s.feuelladiou@aix-mrs.iufm.fr

## Résumé

*Les « personnes handicapées » deviennent une question sociale, en même temps qu'un défi pour les sociétés occidentales démocratiques du XXI<sup>e</sup> siècle : lever les discriminations liées à la situation de handicap. Avec la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'accessibilité aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien dans un cadre ordinaire de vie, constituent un droit de solidarité nationale. A l'école, ce droit à la compensation se traduit par les adaptations pédagogiques, l'attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ; le droit à l'accessibilité se traduit quant à lui par les rampes d'accès ou la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en classe ordinaire. Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, une enquête par entretiens a été menée dans le cadre d'un dispositif pilote de scolarisation en classe ordinaire de collège, d'élèves ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit (dyslexie, dysorthographe). Cette communication montre la manière dont cette enquête a répondu à une question centrale : qu'en est-il de la perception des gestes pédagogiques d'aide des enseignants, lorsqu'ils ne concernent plus l'élève interrogé, mais s'adressent de manière spécifique à un élève de la classe, parce que celui-ci est très en difficulté ou en situation de handicap ? Les résultats montrent que, dans l'ensemble, tous les élèves sont favorables à la différenciation pédagogique. Néanmoins, l'opinion des élèves des classes intégrantes prend une teinte particulière. De façon plus large, leur discours ouvre une piste de réflexion sur le lien entre la démocratisation de l'école (abordée à travers l'inclusion des élèves en situation de handicap), et le sentiment de justice scolaire des élèves.*

## Mots clés

*Handicap - Intégration scolaire - Socialisation - Justice scolaire - Elèves de collège.*

## ***La scolarisation des élèves en situation de handicap***

Depuis 30 ans, de nombreuses lois et déclarations politiques montrent l'intérêt porté à la situation sociale des personnes handicapées, par la communauté internationale comme en France (encadré 1). Cette profusion de textes témoigne de la difficulté de ces personnes à trouver leur place sociale, à s'insérer au niveau scolaire, professionnel, dans la vie quotidienne. Les « personnes handicapées » deviennent une question sociale, en même temps qu'un défi pour les sociétés occidentales démocratiques du XXI<sup>e</sup> siècle : lever les discriminations liées à la situation de handicap. Ce projet sociétal et cette volonté politique s'accompagnent d'une évolution dans la définition institutionnelle du handicap. On passe en trois décennies d'une conception médicale centrée sur l'individu, à un modèle multifactoriel tenant compte à la fois des facteurs personnels de santé et des facteurs environnementaux (milieu social, aménagements publics, politique scolaire...). Il ne s'agit plus de regarder la personne à travers son handicap, considérée alors comme une caractéristique individuelle, mais de regarder la situation de handicap dans laquelle se trouve la personne, étant donné ses capacités d'action et le contexte dans lequel elle évolue (Organisation Mondiale de la Santé, 2002). La responsabilité de la situation de handicap est ainsi renvoyée à la personne porteuse du handicap, mais aussi à la société et ses membres. Telle est la nouvelle vision portée par l'ensemble de ces textes.

**Encadré 1 : principaux textes juridiques et politiques sur le handicap (1975-2007)**

**En France**

- 1975 Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées
- 1987 Loi en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés
- 1989 Loi d'orientation sur l'éducation, aborde l'intégration scolaire des jeunes handicapés
- 1990 Loi relative à la protection des personnes contre les discriminations en raison de leur état de santé ou de leur handicap
- 1991 Loi relative à l'accessibilité des personnes handicapées aux locaux d'habitation, lieux de travail et installations publiques
- 1993 Guide barème inspiré de la Classification Internationale du Handicap (OMS 1980)
- 1999 Programme Handiscol pour l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés
- 2005 Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

**En Europe**

- 1990 Convention européenne des Droits de l'Homme (texte révisé)
- 1990 Résolution concernant l'intégration des enfants et des jeunes affectés d'un handicap dans les systèmes d'enseignement ordinaires
- 1996 Charte de Luxembourg sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés
- 2003 Résolution concernant l'égalité des chances pour les élèves et étudiants handicapés dans le domaine de l'enseignement et de la formation

**Organisation Mondiale de la Santé**

- 1980 Classification Internationale du Handicap
- 2002 Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé

**Organisation des Nations Unies**

- 1971 Déclaration des droits du déficient mental
- 1975 Déclaration des droits des personnes handicapées
- 1983 Convention sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées
- 1989 Convention sur les Droits de l'Enfant
- 1994 Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins spéciaux
- 2001 Résolution « Mise en œuvre du programme d'action mondial concernant les personnes handicapées : vers une société pour tous au XXI<sup>e</sup> siècle »
- 2006 Convention relative aux droits des personnes handicapées

**Source :** [<http://daniel.calin.free.fr>] pour une revue détaillée des textes officiels sur le handicap

Avec la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'accessibilité aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien dans un cadre ordinaire de vie, constituent un droit de solidarité nationale. Est également institué le droit à la compensation des conséquences du handicap, qui devient un devoir et l'affaire de tous. A l'école, ce droit à la compensation se traduit par les adaptations pédagogiques, l'attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ; le droit à l'accessibilité se traduit quant à lui par les rampes d'accès ou la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en classe ordinaire. Jusqu'alors, ils étaient principalement accueillis en classe spécialisée. Ce texte déclenche une mini révolution scolaire. D'une part, tout enseignant est susceptible d'accueillir ces élèves, parfois très en deçà de la norme classe, ce qui nécessite des adaptations pédagogiques jusque là développées par les enseignants spécialisés. D'autre part, cette socialisation commune confronte les élèves des classes ordinaires à l'altérité, au semblable qui est « autre ». La confrontation au handicap en classe, à grande échelle, est

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

historiquement nouvelle. Quel regard les élèves des classes intégrantes portent-ils sur la « différence » ? Quels élèves dans le collège sont pour eux, « différents » ? Que pensent-ils du fait que leur professeur peut donner de manière régulière des exercices différents, dans leur classe, à un élève en difficulté ou en situation de handicap ? La différenciation pédagogique mise en place pour les élèves en situation de handicap, l'est souvent au nom de leur « différence ». Or, les collégiens sont très sensibles à la question de l'égalité de traitement des professeurs envers leurs élèves (Cousin & Felouzis, 2002 ; Establet & al., 2005). Comment perçoivent-ils cette différenciation ?

## *Une enquête en collège*

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, une enquête par entretiens a été menée dans le cadre d'un dispositif pilote de scolarisation en classe ordinaire de collège, d'élèves ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit (dyslexie, dysorthographe). Ces troubles, diagnostiqués au niveau médical (Habib, 2003), sont reconnus comme un handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Ils entraînent un retard scolaire important (des élèves de 6<sup>o</sup> peuvent avoir un niveau de lecture « CE2 »). Le dispositif « Le Temps des Dys » a été développé en partenariat entre l'IUFM d'Aix-Marseille (conception et coordination : Anne Gombert, MCF en psychologie cognitive) et l'Inspection Académique des Hautes Alpes (conception et coordination : Sandrine Adam, IEN-A). Il scolarise à la rentrée 2007, 70 élèves de 6<sup>o</sup> et 5<sup>o</sup>, et mobilise 115 enseignants dans 6 établissements. Les élèves bénéficient d'un travail de remédiation scolaire sur les compétences linguistiques altérées, une heure par semaine. Leurs professeurs reçoivent une formation et un accompagnement, sur la connaissance théorique de ces troubles et les adaptations pédagogiques appropriées à l'apprentissage de ces élèves (15 heures réparties sur l'année).

48 collégiens de sixième d'un même établissement ont été interrogés en 2006-2007 (25 scolarisés dans deux classes intégrantes, 23 dans deux classes non intégrantes ; encadré 2). Une analyse qualitative de contenu des entretiens intégralement retranscrits, ainsi qu'une analyse quantitative des énoncés classés, ont été effectuées. La méthode des juges a été utilisée afin de valider la catégorisation des énoncés lors de l'analyse de contenu (Bardin, 1989 ; Plake & al., 1997). Les réponses ont fait l'objet d'une comparaison classes intégrantes vs classes non intégrantes.

### **Encadré 2 : méthodologie de la recherche**

#### **Guide d'entretien « Elèves ordinaires de collège »**

Ancrage : je vais te poser quelques questions sur la manière dont tes professeurs prennent en charge les différentes difficultés des élèves en classe.

#### Thématique 1 : perception des adaptations pédagogiques

- Comment tu te sens dans ta classe ?

*Relance* : Est-ce que ça se passe bien avec les professeurs, avec les autres élèves ?

- Lorsque tu rencontres une difficulté en classe, est-ce que tes professeurs t'aident ? De quelles manières ?

*Relance* : par exemple sur la façon dont ils te donnent les consignes, les documents de travail ?

- Dans quelles matières tes professeurs t'aident le plus ?

- Est-ce que tu demandes de l'aide à tes professeurs lorsque tu es en difficulté ?

- Imagines que ton enseignant donne des choses très différentes à faire à un élève de ta classe parce qu'il est en difficulté ? Qu'en penses-tu ?

#### Thématique 2 : évocation de la différence et du handicap

- Imagines que ton enseignant donne des choses très différentes à faire à un élève de ta classe parce qu'il est handicapé ? Qu'en penses-tu ?

- Est-ce que tu penses que tu devrais, toi aussi, aider cet élève ? Décris-moi ce que tu ferais ?

- Selon toi, quelles sont les différentes sortes de handicaps ?

- Dans ton collège, est-ce que tu trouves qu'il y a des élèves très différents des autres ? Est-ce que tu peux me dire pourquoi ils sont très différents ?

- Est-ce que tu es en contact avec eux parfois, à quels moments ? Est-ce que tu fais des activités avec eux, lesquelles ?

- Comment tu te sens au collège ?

- Est-ce que tu as des copains, est-ce que ce sont des élèves de ta classe ? D'autres classes, du « temps des dys » ?

## *Quels sont les différents types de handicap pour les élèves ?*

Interrogés sur les différentes sortes de handicap, 75% des élèves citent un ou deux types de handicap seulement. Ils évoquent principalement l'altération physique ou sensorielle et l'altération mentale (57%). Cette vision des situations de handicap est conforme à celle de l'ensemble de la population. Un sondage d'opinion réalisé par l'IFOP pour l'Association des Paralysés de France en 2006, révèle que 83% de la population de « 15 ans et plus » citent le fauteuil roulant, la déficience mentale ou physique, pour évoquer les personnes handicapées.

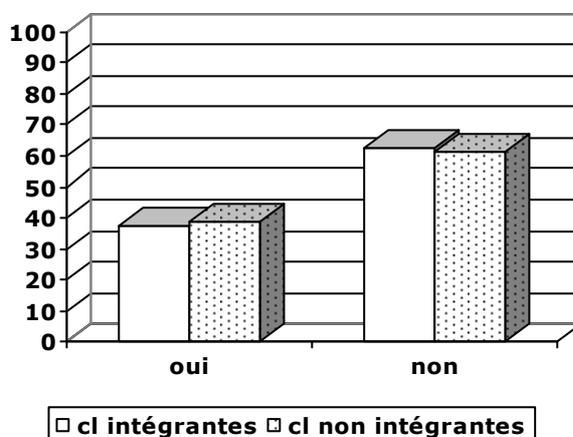
*Tableau 1 : Type de handicap cité par les élèves selon le type de classe*

Type de handicap Domaine de référence	6 <sup>ème</sup> intégrante		6 <sup>ème</sup> non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
<b>Physique/sensoriel</b>	10	24	15	40	25	31
<b>Mental</b>	12	28	9	24	21	26
<b>Difficultés scolaires</b>	5	12	2	5	7	9
<b>Langage, écriture, lecture</b>	8	19	10	26	18	23
<b>Autre</b>	7	17	2	5	9	11
<b>Total</b>	42	100	38	100	80	100

Des tendances se dégagent néanmoins de l'échantillon (tableau 1). En effet, le type de handicap cité varie, en proportion, selon le type de classe. Les élèves des classes non intégrantes évoquent plus fréquemment l'altération physique ou sensorielle que l'altération mentale (40% vs 24%), alors que les élèves des classes intégrantes évoquent les deux types d'altération (24% vs 28%). Des différences s'observent également pour d'autres types de handicaps, moins cités, référés à une difficulté scolaire ou au langage. Les élèves des classes non intégrantes réfèrent plus souvent la situation de handicap au langage qu'à celle de difficulté scolaire (26% et 5%), alors que les réponses des élèves des classes intégrantes sont davantage partagées (19% et 12%). Dans les classes intégrantes, l'ancrage des situations de handicap citées renvoie plus souvent au domaine scolaire et aux facteurs environnementaux. Une hypothèse d'interprétation serait que les aides pédagogiques des enseignants envers les élèves ayant des troubles spécifiques sévères du langage écrit, sont perçues par les autres élèves comme permettant de compenser voire de diminuer le handicap. Si l'on renvoie le handicap à la difficulté scolaire, c'est bien que les difficultés d'apprendre ne sont pas considérées comme des incapacités d'apprendre, mais comme des incompréhensions possibles à lever dans le cadre de la classe. Cette hypothèse s'appuie sur le postulat que le vécu quotidien de l'intégration aurait un impact sur la vision des situations de handicap. De nouvelles enquêtes en cours s'attachent à le vérifier (approfondissement de la perception des élèves en termes de représentations sociales, élargissement de l'échantillon).

## Comment les élèves évoquent-ils les collégiens « différents » ?

Graphique 1 : Perception d'élèves très « différents » au collège selon le type de classe (en pourcentages)



Interrogés sur leur perception d'élèves très différents des autres dans leur collège, les élèves répondent en majorité qu'il n'y a pas d'élèves très différents (62%), qu'ils soient scolarisés dans une classe intégrante ou non (graphique 1). Ils justifient la « non différence » en situant les élèves différents dans un écart à la norme inhérent à la diversité humaine. Ces derniers, qu'ils définissent « autres », sont néanmoins reconnus comme les « mêmes » que soi, c'est-à-dire appartenant à la même communauté :

« Ils ne sont pas totalement différents, c'est juste qu'ils ont plus de difficultés que nous. Donc ils ne sont pas vraiment différents, ils ont plus de problèmes à l'écrit ou à l'oral. » (Élève de 6° intégrante)

« En fait c'est, ce qu'est différent d'eux c'est leurs handicaps sinon après ils sont pas vraiment différents de nous ils sont comme nous » (Élève de 6° intégrante)

« Ben pas tellement, non même si y'en a qu'est dans un fauteuil roulant ou qu'est dyslexique c'est pareil » (Élève de 6° intégrante)

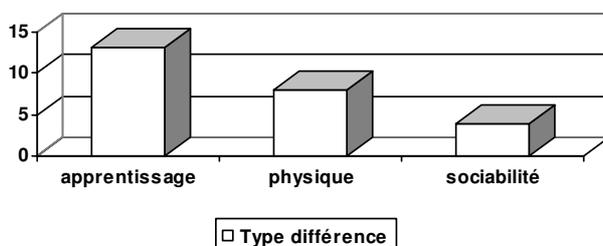
« Non y'en a juste une qui est handicapée mais physiquement elle sait pas très bien marcher, non elle est pas différente elle est comme nous » (Élève de 6° non intégrante)

« Pas vraiment parce que sinon y'a des noirs mais moi j'suis pas raciste alors pour moi c'est pareil » (Élève de 6° non intégrante)

« Non ils sont pas différents q'nous, ils ont des problèmes mais ça veut pas dire qu'ils sont pas comme nous. » (Élève de 6° non intégrante)

« On est un peu tous égaux donc euh, j'sais pas on va pas dire lui il est mis à part (Élève de 6° non intégrante)

Graphique 2 : Type de différence perçue par les élèves chez les autres élèves de leur collège (nombre d'énoncés)



En ce qui concerne les autres élèves, ceux qui considèrent qu'il y a dans leur collège des élèves « différents » d'eux, leur perception de la différence renvoie à trois types de handicap ou de distinction : le physique, les difficultés d'apprentissage (y compris les troubles de langage et le handicap mental), les relations sociales

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

(graphique 2). La majorité des réponses se rapporte aux deux premiers, plus précisément aux difficultés de compréhension ou de langage (qu'elles soient dues à un problème cognitif ou à l'origine culturelle), et à la difficulté de marcher (tableau 2). Pour ces collégiens amenés à se positionner vis-à-vis de leurs camarades, la définition de l'autre en termes d'altérité se situe principalement au niveau du contexte dans lequel on les interroge et qui constitue une grande part de leur expérience sociale d'adolescent : la situation scolaire. Les deux aspects complémentaires et indissociables de la scolarité sont évoqués : les apprentissages (« les dyslexiques », « la Segpa c'est fait pour aider ceux qu'ont beaucoup de problèmes ») et la sociabilité (« les garçons de la classe sont un peu bizarres », « y'en a qui sont plus timides que d'autres »).

**Tableau 2 : Catégorisation de la différence perçue par les élèves chez les autres élèves de leur collège**

physique	apprentissage	sociabilité
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ leur façon de marcher</li> <li>▪ fauteuil roulant</li> <li>▪ un peu handicapée, elle boîte</li> <li>▪ dans un fauteuil roulant</li> <li>▪ sur des fauteuils roulants</li> <li>▪ qui marche plus lentement</li> <li>▪ ils sont différents physiquement, y'en a qui peuvent être un peu plus gros que les autres, d'autres qui peuvent être plus petits</li> <li>▪ y'en a qui sont handicapés des pieds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ quand ils parlent</li> <li>▪ viennent juste d'arriver de l'étranger et ils comprennent pas bien</li> <li>▪ y'en a qui sont un peu moins bons (/ceux qui travaillent très bien)</li> <li>▪ les dyslexiques</li> <li>▪ quelqu'un qui peut plus parler</li> <li>▪ ils sont dyslexiques</li> <li>▪ les Segpa, ils ont plus de difficultés pour l'apprentissage</li> <li>▪ il a de mauvaises notes et il comprend rien à rien</li> <li>▪ plutôt moralement, qui arrivent pas à réfléchir comme nous, ils pensent moins vite</li> <li>▪ ils ont des problèmes, des problèmes par exemple en Français</li> <li>▪ y'en a qui sont dyslexiques</li> <li>▪ y'en a qui sont handicapés mentalement</li> <li>▪ la Segpa c'est fait pour aider ceux qu'ont beaucoup de problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ des fois ils sont tous seuls</li> <li>▪ il a des problèmes</li> <li>▪ les garçons de la classe sont un peu bizarres</li> <li>▪ y'en a qui sont plus timides que d'autres, y'en a qui reste un peu dans leur coin au lieu d'aller en avant</li> </ul>

### ***Comment les élèves perçoivent-ils l'aide de leurs professeurs lorsqu'ils sont en difficulté ?***

L'ensemble des élèves estime que leurs professeurs les aident lorsqu'ils rencontrent une difficulté, dans les classes intégrant comme dans les classes non intégrant (« oui » : 88% vs 74% ; « parfois » : 12% vs 22%). En revanche, ils n'identifient pas tous le même type d'aide apportée. Une typologie des réponses des élèves a donc été effectuée afin de spécifier les aides repérées. Celle-ci est basée sur la typologie des gestes pédagogiques d'aide des enseignants destinés aux élèves dyslexiques sévères scolarisés en classe ordinaire (tableau 3), établie à partir d'autres résultats de la recherche (enquête par entretiens auprès des enseignants de collège intégrant ces élèves dans leur classe ordinaire).

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

*Tableau 3 : Typologie des gestes pédagogiques d'aide des enseignants à destination des élèves dyslexiques sévères scolarisés en classe ordinaire (Gombert & Roussey, 2006)*

Catégories et définitions	Illustrations
<p><b>1. Cadre de travail</b> modification des conditions matérielles de travail dans la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Placement de l'élève</b> localisation particulière de l'élève dans la classe</li> <li>▪ <b>Aménagement des conditions matérielles</b> utilisation d'outils spécifiques et adéquats dans l'objectif de contourner le handicap, aménagements visibles</li> </ul>	<p>→ élève devant ou plus près du maître ...</p> <p>→ fil numérique en mathématiques, sous-main (aide-mémoire orthographique), pour limiter les fournitures sur le bureau...</p>
<p><b>2. Adaptation de la prescription : les consignes</b> réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Consignes prises en charge par l'enseignant</b></li> <li>▪ <b>Consignes prises en charge par les élèves</b></li> </ul>	<p>→ relecture, explication, simplification, reformulation</p>
<p><b>3. Adaptation des moyens : différenciation pédagogique</b> aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et écriture ou résultant de difficultés associées (lenteur d'exécution...). Il s'agit, à objectif commun pour la classe, de prendre en compte la particularité de l'élève en aménageant les conditions d'y parvenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Adaptations en rapport à l'activité de lecture : contournement de l'activité et/ou adaptation des supports</b></li> <li>▪ <b>Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture : contournement de l'activité d'écriture et/ou adaptation des supports</b></li> <li>▪ <b>Adaptation en rapport au temps de travail</b></li> <li>▪ <b>Modification du style pédagogique de l'enseignant</b></li> </ul>	<p>→ dispense activité lecture à haute voix, lecture prise en charge par un pair ou par l'enseignant, typographie adaptée ...</p> <p>→ mise à disposition d'un secrétaire, réduction activité prise de notes, photocopies des cours, utilisation de fiches à compléter, textes à trous, étiquettes ...</p> <p>→ augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison.</p> <p>→ cours plus oralisé, expérimentation, exemplification...</p>
<p><b>4. Adaptation des parcours : individualisation enseignement</b> autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>réduction des savoirs ou des notions à faire acquérir</b></li> <li>▪ <b>choix de matières à enseigner</b></li> </ul>	<p>→ programme à la carte : travail sur fichier lecture CE2 pour élève de CM2...</p> <p>→ dispense d'une ou 2 matières</p>
<p><b>5. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté</b> aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs</p>	

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ travail en groupes</li> <li>▪ mise en place de tutorat</li> </ul>	
<p><b>6. Guidance : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche</b></p> <p>aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de la réalisation d'une tâche.</p>	<p>→ répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention</p> <p>→ explications supplémentaires individuelles</p>
<p><b>7. Apport méthodologique et métacognitif</b></p> <p>travail effectué dans le domaine des compétences transversales ou métalinguistiques</p>	<p>→ travail sur la tenue de cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire ...</p> <p>→ verbalisation des étapes du travail à réaliser</p>
<p><b>8. Adaptation à l'évaluation</b></p> <p>modification des gestes propres à évaluer l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dans la réalisation du contrôle</li> <li>▪ Dans la notation</li> </ul>	<p>→ simplification des consignes, modification des supports, baisse du nombre d'exercices à réaliser, temps supplémentaire accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de notes par l'enseignant)...</p> <p>→ focalisation sur le raisonnement, évaluation formatrice</p>
<p><b>9. Revalorisation de l'élève</b></p> <p>travail effectué propre à revaloriser, motiver l'élève en difficulté</p>	<p>→ Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur ...</p>
<p><b>10. Absence d'adaptation et 11. Réponses inclassables</b></p>	<p>→ Réponses déclarant ne pas adapter, trop imprécises</p>

Les élèves décrivent des gestes pédagogiques d'aide correspondant à quatre catégories de cette typologie :

a) relecture, simplification, explication des consignes données par l'enseignant (catégorie 2) ;

« Ils réexpliquent la consigne, ils réexpliquent la leçon » (Élève de 6° intégrante)

b) modification du style pédagogique par l'exemplification et la démonstration que l'enseignant apporte aux élèves en difficulté (catégorie 3) ;

« Ben d'abord il nous fait des petits exercices des fois quand on comprend pas la leçon » (Élève de 6° intégrante)

c) aide des pairs de la classe envers l'élève en difficulté : explications différentes, utilisation de mots plus simples (catégorie 5) ;

« Ils demandent à ceux qui sont forts de la classe de venir nous expliquer » (Élève de 6° intégrante)

d) guidance par une aide individualisée conduite par l'enseignant lors de laquelle ce dernier donne des explications supplémentaires (catégorie 6) ;

« Ils peuvent répondre à nos questions, soit ils peuvent venir près de nous et nous expliquer c'qu'on a pas compris » (Élève de 6° intégrante).

Les réponses évoquant une aide des professeurs non clairement définie, ont été codées « étayage scolaire non spécifié ».

La description des gestes d'aide varie selon le type de classe (tableau 4). Les élèves des classes intégrantes sont plus nombreux à évoquer des gestes de guidance individuelle que les élèves des classes non intégrantes (57% vs 32% ; 16/12 vs 7/15 =  $X^2_1 = 3.18$  ;  $p > .10$ ). Intégrer un élève ayant des troubles spécifiques du langage écrit nécessite de la part de l'enseignant d'ajuster ses pratiques au plus près des capacités d'apprendre de l'élève.

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

Ainsi les gestes les plus « simples », déployés en tant qu'adaptation pédagogique, prennent sens en termes de pratiques d'aides, et sont perçus comme tels par les élèves de la classe :

« Ils répondent à mes questions, ils viennent me voir, nous expliquent plus précisément » (Élève de 6° intégrante)

« Ben ils m'expliquent mieux la chose pour que j'arrive mieux à faire l'exercice en fait, ils me réexpliquent tout depuis le début. Par exemple quand il y a un exercice que je n'ai pas compris elle va me réexpliquer toute la leçon en fait. » (Élève de 6° intégrante)

« En faisant des exemples, par exemple, si je comprends pas le futur et ben ils nous expliquent comment j'dis avec demain » (Élève de 6° intégrante)

**Tableau 4 : Perception par les élèves du type de gestes pédagogiques d'aide mis en place par les enseignants, selon le type de classe**

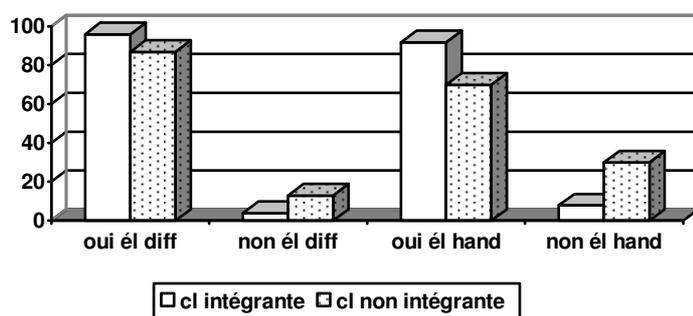
	6 <sup>ème</sup> intégrante		6 <sup>ème</sup> non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
<b>Consignes prises en charge par l'enseignant</b>	2	7	1	4	3	6
<b>Modification du style pédagogique de l'enseignant</b>	3	11	7	32	10	20
<b>Guidance dans les explications individuelles supplémentaires</b>	16	57	7	32	23	46
<b>Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté</b>	3	11	0	0	3	6
<b>Etayage scolaire non spécifié</b>	4	14	7	32	11	22
<b>Total</b>	28	100	22	100	50	100

### ***Que pensent les élèves de la différenciation pédagogique ?***

La grande majorité des élèves est favorable au fait que leur professeur donne des exercices différents à un élève de leur classe, parce qu'il est en difficulté ou handicapé. Néanmoins, on observe des variations selon le type de classe (graphique 3). Les élèves des classes intégrantes acceptent la différenciation pédagogique, dans un cas comme dans l'autre (96% vs 92%). Alors que les élèves des classes non intégrantes y sont plus favorables lorsqu'elle est destinée à un élève en difficulté que lorsqu'elle est destinée à un élève handicapé (87% vs 70%). Ces élèves sont plus nombreux à être défavorables à la différenciation pédagogique, que ce soit envers un élève en difficulté (13% vs 4%) ou envers un élève handicapé (30% vs 8%).

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

**Graphique 3 : Acceptation de la différenciation pédagogique apportée à un élève en difficulté ou à un élève handicapé, selon le type de classe (en pourcentages)**



Les énoncés des élèves justifiant leur accord ou leur désaccord concernant la différenciation pédagogique ont été répertoriés en trois catégories. Les exemples donnés en illustration de ces catégories sont issus des réponses concernant les élèves en difficulté. La première catégorie, « différenciation pédagogique acceptée avec justification en termes d'équité », regroupe les réponses qui se réfèrent au principe d'équité : l'adaptation pédagogique vise à compenser les inégalités scolaires vécues par les élèves en difficulté ou en situation de handicap. Cette compensation est bien vécue par les élèves, et fait partie intégrante pour eux de la scolarité :

« Ben que c'est un peu normal pour qu'il progresse » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

« C'est normal si l'élève de la classe il a plus de difficultés que moi et que moi j'ai un exercice beaucoup plus dur c'est normal » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

La deuxième, « différenciation pédagogique acceptée sans justification en terme d'équité », regroupe les réponses qui approuvent l'idée d'aider les élèves en difficulté d'apprendre, sans faire explicitement référence à l'idée de compenser un écart à la norme ou une inégalité. Dans la première catégorie, les termes employés ont une valence positive plus marquée (« c'est mieux », « c'est normal », « très bien », « il a plus de difficultés », « c'est juste »).

« Ça me dérangerait pas puisque j'me dis ben s'il lui donne d'autres exercices pour l'aider c'est qu'elle a pas bien compris et puis elle a besoin d'aide donc ça va peut être l'aider » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

« Ben que c'est bien ça peut aider d'autres élèves, ça les aidera à mieux comprendre » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

La troisième, « différenciation pédagogique refusée avec justification en termes d'injustice », rassemble les réponses qui se réfèrent au principe d'égalité des droits. Les élèves revendiquent le même enseignement que leurs camarades, à défaut de quoi les adaptations pédagogiques sont très mal ressenties.

« Euh c'est pas juste. Ben parce que c'est pas parce qu'il est, il a des difficultés qu'il est pas capable de faire ce que nous on fait » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

« C'est pas juste c'est, tout le monde a droit à un même enseignement c'est pas juste de faire quelque chose de moins difficile pour quelqu'un et pas les autres » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

**Tableau 5 : Acceptation et perception de la différenciation pédagogique apportée à un élève en difficulté, selon le type de classe**

	6 <sup>ème</sup> intégrante		6 <sup>ème</sup> non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
<b>Acceptée avec justification en termes d'équité</b>	16	64	11	48	27	56.3
<b>Acceptée sans justification en termes d'équité</b>	8	32	9	39	17	35.4
<b>Refusée avec justification en termes d'injustice</b>	1	4	3	13	4	8.3
<b>Total</b>	25	100	23	100	48	100

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

**Tableau 6 : Acceptation et perception de la différenciation pédagogique apportée à un élève handicapé, selon le type de classe**

	6 <sup>ème</sup> intégrante		6 <sup>ème</sup> non intégrante		Total	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
<b>Acceptée avec justification en termes d'équité</b>	14	56	13	57	27	56
<b>Acceptée sans justification en termes d'équité</b>	9	36	3	13	12	25
<b>Refusée avec justification en termes d'injustice</b>	2	8	7	30	9	19
<b>Total</b>	25	100	23	100	48	100

En ce qui concerne la différenciation pédagogique destinée à l'élève en difficulté, les élèves des classes intégrantes justifient plus souvent cette différenciation en termes d'équité que les élèves des classes non intégrantes (tableau 5, 64% vs 48%). Il semblerait que le vécu de l'adaptation pédagogique, appliquée aux difficultés d'apprentissage d'un élève en situation de handicap en langage écrit, développe chez les élèves de la classe un sentiment de justice associé à cette adaptation. Les élèves des classes non intégrantes évoquent plus souvent la différenciation pédagogique en termes d'inégalité ou d'injustice.

Le principe d'équité ressort de façon particulière dans le cas de la différenciation pédagogique destinée à l'élève handicapé. Le type de handicap vient alors étayer l'argumentation. Les réponses s'organisent autour d'un axe bipolaire constitué des deux figures types du handicap, les plus citées par les élèves : handicap physique vs handicap mental. La différenciation pédagogique est acceptée, et justifiée en termes d'équité, lorsque le handicap entraîne des difficultés pour apprendre en situation scolaire : handicap mental, problèmes cognitifs de compréhension, dyslexie, difficulté d'écrire liée à un handicap physique touchant la main.

« Ben s'il est handicapé physique, il est capable, il est capable de faire les, les trucs ben le français et tout ça, mais s'il c'est mental ben c'est normal. » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

« Ben je sais pas, s'il est handicapé... ça peut être bien ou non. S'il a des béquilles, le prof de sport peut lui dire de ne pas courir. Si par exemple, en cours de français, par exemple, un dyslexique, on peut pas demander de faire l'exercice. Enfin, je sais pas comment dire, ça peut être bien ou pas. En fait ça dépend du handicap et du cours. » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

« Ben là non parce que ça dépend parce que il est handicapé physiquement et pas mentalement ça sert à rien parce qu'il apprend de la même façon que des, que les autres, il est pareil c'est juste qu'il a des handicaps mais pas mentaux mais il est handicapé mais pas mentalement donc j'trouve que ça sert à rien de donner des choses plus faciles à un élève qui est handicapé (Physiquement ?) Oui (Et mentalement ?) Ben j'trouve qua ça peut l'aider comme j'disais tout à l'heure, ça l'aide, ça sera plus facile pour lui pour qu'il apprenne mais en même temps y'a des écoles et des classes spécialisées donc s'il est dans une classe, on va dire, pas dyslexique et ben c'est qu'il peut y arriver en même temps » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

A l'inverse, la différenciation pédagogique est refusée et décrite comme une pratique d'injustice scolaire, notamment lorsque le handicap n'est pas caractérisé de manière évidente au niveau des apprentissages scolaires.

« Ben ça dépend comment il est handicapé, si c'est juste une jambe cassée et qu'il a pas de problème en classe j'pense pas que ça soit très normal si surtout s'il est pas dyslexique » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

Ben j'pense qu'il peut suivre le programme avec nous mais peut être de manières différentes avoir des cours particuliers ou, ou euh, plus lentement mais quand même pas des choses très, très différentes parce que ben parce que c'est pas le programme quoi » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

« Ça s'appelle de la discrimination, c'est un peu discriminatif ça, surtout parce qu'il est différent normalement quelqu'un qui est handicapé, je trouve que, moi si j'étais handicapé, je ferais les mêmes choses que les autres » (Élève de 6<sup>o</sup> non intégrante)

## ***Discussion : scolarisation d'un élève en situation de handicap, altérité et sentiment de justice scolaire chez les élèves ordinaires***

En ce qui concerne la perception d'élèves très différents dans le collège, la majorité des réponses des élèves interrogés définit les élèves « différents » comme l'expression de la variété humaine, et les reconnaît appartenir à la même communauté qu'eux. Les élèves porteurs d'une différence cités dans les discours, sont considérés comme des collégiens ordinaires. Les caractéristiques pointées au niveau des individus n'induisent pas une catégorisation au sein du collège. L'autre est ici défini comme autrui, il est différent tout en étant semblable. Ces réponses n'établissent pas la « mise en altérité » d'une catégorie particulière d'élèves. L'altérité suppose en effet la construction d'une distinction sociale qui place l'autre à l'extérieur de sa catégorie d'appartenance, le définissant comme alter (Jodelet in Sanchez-Mazas, M. & Licata, 2005). La distance sociale pointée au travers de la définition de l'autre fonde alors le passage de « autrui » à « alter ». La différence devient altérité. Une minorité d'élèves seulement opère cette distinction, dont le critère principal est la non réussite dans les apprentissages (problèmes de maîtrise de la langue, scolarité en SEGPA, dyslexie, mauvaises notes). La « différence » prend alors appui sur la norme scolaire. Interrogés dans le contexte du collège, ces élèves posent un regard sur les autres façonné par la norme sociale constitutive de ce milieu. Celle-ci prédomine dans leur discours par rapport à d'autres normes (physique, origine culturelle...).

Dans l'enquête du collège qui scolarise des élèves en situation de handicap en langage écrit, le handicap, dans ses figures types générales, n'est pas un élément qui caractérise la perception de l'altérité, au sein de l'établissement, chez les élèves ordinaires. Ce sont les conséquences du handicap en situation scolaire qui prévalent et, de manière plus générale, toute difficulté scolaire. Les réponses des élèves ne montrent pas de stigmatisation individuelle, mais évoquent une stigmatisation en contexte, le marquage scolaire. Les troubles spécifiques sévères du langage écrit sont un handicap particulier en cela qu'il n'est pas « visible », ni au niveau physique ni au niveau des relations sociales (entre élèves dans la cour par exemple). Dans le cas de l'intégration scolaire d'un autre type de handicap, plus « visible », on peut alors se demander si la catégorisation des élèves différents s'appuierait sur la situation scolaire plus que sur les caractéristiques individuelles. Comme l'a montré Goffman (1975), le corps est central dans le processus de stigmatisation, puisqu'il est le « site » sur lequel nous observons les indices apparents qui fondent la catégorisation sociale des groupes (« ordinaires », « handicapés », « différents »). On peut aussi se demander quels éléments de distinction ressortiraient dans les discours de collégiens, dont l'établissement ne scolarise aucun élève handicapé.

En ce qui concerne la perception des gestes pédagogiques d'aide des enseignants, l'ensemble des élèves se sent étayé par leurs professeurs lorsqu'ils éprouvent une difficulté en classe. Ceux des classes intégrant citent toutefois plus souvent les gestes de guidance, apportant une aide individualisée de l'enseignant en cours d'exercice. Ils repèrent plus finement les attitudes et comportements de leurs professeurs qui constituent, sous l'apparence d'une conduite banale (regard accru, circuler dans la classe), un contrôle plus important de leur travail et un soutien (répétition de la consigne, explication supplémentaire). Ce qui pourrait être perçu comme un geste ordinaire, est perçu comme un geste d'aide, tel que les enseignants disent le mettre en place et le concevoir (cf tableau 3 construit à partir d'une enquête par entretiens auprès d'enseignants intégrant, d'établissements du même dispositif de scolarisation « Le Temps des Dys », Gombert & Roussey, 2006).

Qu'en est-il de la perception des gestes pédagogiques d'aide des enseignants, lorsqu'ils ne concernent plus l'élève interrogé, mais s'adressent de manière spécifique à un élève de la classe, parce que celui-ci est très en difficulté ou en situation de handicap ? Dans l'ensemble, tous les élèves sont favorables à la différenciation pédagogique. Néanmoins, l'opinion des élèves des classes intégrant prend une teinte particulière. En effet, ils sont plus souvent favorables que les autres, aussi bien pour les élèves en difficulté que pour ceux en situation de handicap, et sont plus nombreux à considérer qu'il s'agit d'une action scolaire « normale ». Bref, ils adhèrent plus fréquemment à ce type de pratiques en se référant au principe d'équité, et à l'inverse, le décrivent moins souvent comme un traitement inégal entre élèves. Le vécu, la connaissance concrète de l'adaptation pédagogique destinée à un élève en situation de handicap en langage écrit dans la classe, ne développe pas un sentiment d'injustice chez les élèves, au contraire.

Une enquête belge sur la perception de la justice à l'école de collégiens de la communauté française (Baye & al., 2004), montre que les sentiments et les critères de justice scolaire varient en fonction de l'image que l'institution renvoie à l'élève de son niveau (plus encore qu'en fonction des variables socio démographiques). A la question :

*« Pour que l'école secondaire soit juste, les enseignants devraient consacrer*

- a) la même attention à tous les élèves ;*
- b) plus d'attention aux meilleurs élèves ;*
- c) plus d'attention aux élèves les plus faibles » ;*

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt bons » répondent de préférence « la même attention à tous les élèves », se référant au principe d'égalité de traitement des élèves par les enseignants ;

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt faibles » répondent de préférence « plus d'attention aux élèves les plus faibles », se référant au principe d'équité.

A cette autre question : « *Pour toi, l'école est juste si*

a) *tous les élèves sont traités de la même manière en classe ;*

b) *les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts ;*

c) *tous les élèves sont respectés par les enseignants ;*

d) *les notes que les élèves reçoivent correspondent à la valeur de leurs travaux » ;*

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt bons » pensent plus souvent que « l'école est juste si les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts ou à la valeur de leurs travaux », liant sentiment de justice et travail scolaire ;

- les élèves « dont les résultats sont jugés plutôt faibles » pensent plus souvent que « l'école est juste si tous les élèves sont respectés par les enseignants », liant sentiment de justice et respect de la personne.

Une autre enquête montre l'importance de ces sentiments de justice à l'école dans la scolarité des collégiens, notamment l'impact sur la performance scolaire et le rapport aux apprentissages. « *Les élèves qui pensent être traités de façon juste dans leur collège par les enseignants progressent davantage en français et en mathématiques, améliorent leur motivation, leur sentiment de maîtrise, leur méthode de travail, leur image d'eux-mêmes et leur vision de l'avenir* » (Grisay, 1997, cité in Baye & al., 2004). Au regard des études, le sentiment de justice scolaire qui ressort dans les réponses des élèves des classes intégrantes, concernant la différenciation pédagogique destinée aux élèves en situation de handicap, est un résultat très intéressant. Ce résultat apporte un éclairage supplémentaire, précisant les apports des enquêtes générales dans le cadre d'une situation particulière, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire. Il ouvre une piste de réflexion sur l'impact du vécu pratique de l'adaptation pédagogique sur le sentiment de justice scolaire des collégiens.

« *Sans doute devons nous tendre vers l'égalité des chances méritocratiques. Mais pour que ce principe de justice ne se retourne pas contre lui-même, l'école juste ne doit pas creuser indûment les écarts, mais assurer le meilleur niveau au plus grand nombre [1] et aux plus faibles [2], faire que les formations soient utiles à tous [3] et, en dépit des mécanismes sélectifs, garantir l'autonomie et la dignité de tous [4]* » (Dubet, 2005). Parmi ces quatre axes de justice scolaire, le sentiment de justice exprimé par les élèves des classes intégrantes renvoie au deuxième axe : « assurer le meilleur niveau aux plus faibles ». Ces élèves évoquent en effet la légitimité de l'adaptation pédagogique des enseignants pour aider les élèves en situation de handicap à l'écrit à suivre les apprentissages.

« *C'est normal parce que euh il est pas pareil il a des difficultés* » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

« *Ben c'est aussi normal puisqu'il a plus de difficultés que nous donc il faut de l'aide* » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

« *Ben oui c'est normal c'est un peu comme les dys... c'est normal qu'on leur donne du travail plus facile* » (Élève de 6<sup>o</sup> intégrante)

De façon plus large, leur discours ouvre une piste de réflexion sur le lien entre la démocratisation de l'école (abordée à travers l'inclusion des élèves en situation de handicap), et le sentiment de justice scolaire des élèves.

## **Bibliographie**

Abric, J-C. (Ed.) (2007). Méthode d'étude des représentations sociales. Paris : Erès.

Bardin, L. (1989). L'analyse de contenu. Paris : PUF.

Baye A., Demeuse M., Nicaise J., Straeten M-H. (2004, mars). A qui profite la justice ? Résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire. Actes du 3<sup>ème</sup> congrès des chercheurs en éducation : Construire savoirs et compétences.

(Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Belgique : Ministère de l'enseignement supérieur, de la promotion sociale et de la recherche scientifique.

[[www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3503.pdf](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3503.pdf)]

Calin, D. (2008). Revue des textes officiels sur le handicap. [<http://daniel.calin.free.fr>]

Cousin O., Felouzis G. (2002). Devenir collégien. Paris : ESF.

Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves

Dubet, F. (2005). *Justices scolaires*. Sciences Humaines. N° spécial n°5 « l'école en questions ». Paris .

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

Dupriez, V. & Dumay, X. (2007). Les conceptions de la justice à l'école : diffusion et appropriation d'un nouveau schème normatif. *Communication orale au colloque : Les sentiments de justice en contexte éducatif*. Dijon : Université de Bourgogne, IREDU, journées du réseau RAPPE.

Establet, R., Fauguet, J-L., Felouzis, G., Feuilladiou, S., Vergès, P. (2005). *Radiographie du peuple lycéen*. Paris : ESF.

Feuilladiou, S., Gombert, A., Gilles, P.Y., & Roussey, J.Y. (2007, Novembre). Impact de l'adaptation des pratiques pédagogiques sur les apprentissages scolaires lors de l'intégration d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire. *Communication orale au colloque : L'évaluation des apprentissages : articulations entre recherche en psychologie cognitive et pratiques enseignantes*. Rouen, France.

Goffman E. (1975). *Stigmate*. Paris : Minuit (édition originale 1963).

Gombert, A., Roussey, J-Y (2006). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. In E. Nonnon et R. Goigoux (Eds), *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères, 35.

Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.Y., Roussey, J.Y. (2007). Intégration en classe ordinaire d'élèves porteurs de handicap : pratiques pédagogiques adaptées, représentations des enseignants et expérience scolaire des élèves. *Actes du colloque : Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*. Besançon, France.

Habib, M. (2003). *La dyslexie à livre ouvert*. Marseille : Résodys.

IFOP (2006). *La perception des idées reçues à l'égard des personnes en situation de handicap en France*. Rapport à l'Association des Paralysés de France.

Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. In Sanchez-Mazas, M. & Licata, L. (Eds). *L'Autre : regards psychosociaux*. Grenoble : PUG.

Loi 2005-102 du 11 février 2005 ; Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. [[www.legisfrance.gouv.fr](http://www.legisfrance.gouv.fr)]

OMS (2002). « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». Handicap n°94-95. Paris : CTNERHI.

Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Suisse : Université de Genève.  
[[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_2001/2001\\_27.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_2001/2001_27.html)]

Plake B., Hambleton R., Jaeger, R. (1997). A new standard-setting method for performance assessments the dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and Psychological Measurement*. Vol 57, 3, pp 400-411.

Vergès, P. (2001). Les questionnaires des représentations sociales à l'usage des sociologues. *Revue française de sociologie*, juillet, n°42-3.