

Serge Ramel

Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants?

Résumé

L'adoption par de nombreux pays de politiques scolaires de plus en plus inclusives met en évidence la nécessité de former les enseignants à cette nouvelle réalité le plus tôt possible. Or, s'agissant des futurs enseignants, ils n'ont pour la plupart que peu ou pas fréquenté d'élèves en situation de handicap ou avec des besoins éducatifs particuliers durant leur propre scolarité. Issus d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat¹, nos résultats montrent qu'ils ont de ces élèves des représentations essentiellement prototypiques et qui perdurent durant la formation.

Zusammenfassung

Zahlreiche Länder verfolgen eine Schulpolitik, die immer stärker auf Inklusion setzt. Deshalb müssen die Lehrpersonen möglichst frühzeitig für diese neue Realität ausgebildet werden. Die meisten künftigen Lehrpersonen hatten während ihrer eigenen Schulzeit kaum oder gar keinen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit Behinderung oder mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Unsere Ergebnisse beruhen auf einer Forschungsarbeit, die im Rahmen einer Dissertation realisiert wurde. Sie zeigen, dass angehende Lehrpersonen in Bezug auf diese Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen prototypische Vorstellungen haben, die während der Ausbildung fortbestehen.

Une centration de la formation initiale sur les attitudes

Les injonctions internationales et les contraintes nationales font de l'intégration et de l'inclusion scolaire une thématique aujourd'hui incontournable. La formation des enseignants n'y échappe pas et des organismes comme l'*UNESCO* ou l'*EASDNE*² ont émis des recommandations concernant la formation notamment initiale des enseignants (EASDNE, 2011; UNESCO, 2009). Or, les avancées en la matière restent modestes et l'*EASDNE* (2011) se questionne sur la manière dont tous les futurs enseignants pourraient être préparés à être *inclusifs*. Elle met en exergue l'importance de développer aussi bien des attitudes, des connaissances que des aptitudes durant la formation initiale.

L'*OMS* (2012) souligne également que les programmes de formation des enseignants devraient porter sur les attitudes et les valeurs et non uniquement sur le savoir et les compétences.

La formation initiale est ainsi souvent perçue comme le meilleur moment pour amener les futurs enseignants à modifier ou faire évoluer leurs attitudes envers les élèves en situation de handicap ou avec des besoins éducatifs particuliers (ci-après *SH/BEP*) et leurs perceptions sur l'éducation inclusive (Chong, Forlin, & Au, 2007; Lambe & Bones, 2007). Certains auteurs (Lambe & Bones, 2006; Murphy, 1996) constatent que si les enseignants ont complété leur formation initiale sans avoir développé des attitudes positives envers l'inclu-

¹ Le cadre théorique de cet article est notamment issu de la problématique de cette thèse.

² European Agency for Development in Special Needs Education (renommée European Agency for Special Needs and Inclusive Education en 2014 afin de mieux refléter ses vues et missions).

sion, il sera très difficile de les changer par la suite et cela aura une incidence négative sur l'intégration des élèves handicapés.

On peut cependant questionner cette importance accordée à la formation initiale quant aux attitudes des futurs enseignants. Outre le fait que celles-ci soient identifiées comme globalement positives et que l'ouverture manifestée diminue plutôt au cours des premières années de pratique professionnelle (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), il est important de souligner que les attitudes face à une situation ne sont que les résultantes des représentations qu'en ont les personnes. Pour comprendre les premières, il est donc essentiel de mieux connaître les secondes.

En amont des attitudes : les représentations

Les représentations sociales peuvent être considérées comme des systèmes de croyances « partagés avant tout par les membres d'un même groupe social » (Deschamps & Clémence, 2000, p. 108). Les croyances personnelles sont une variation individuelle d'une croyance collective, les premières pouvant être en accord ou au contraire en conflit avec les secondes (Sallès-Wuillemin, 2006). Cette possible opposition entre croyances personnelles et croyances collectives favorise ainsi l'émergence d'un débat propice à la constitution de représentations sociales. Elles vont contribuer au développement d'attitudes qui résultent de modulations individuelles d'un cadre de référence commun (Doise, 1989). Ces attitudes vont se traduire dans des prises de position souvent instables que sont les opinions (Clémence, 2003) et qui vont influencer à leur tour les comportements. Les représentations sociales se situent donc en amont des attitudes (Rou-

quette, 1996) et en constituent la matrice (Rateau, 2000).

C'est dans cette perspective théorique que nous avons cherché à mieux connaître les représentations de futurs enseignants concernant l'intégration scolaire afin de savoir comment, d'une part, elles s'ancrent dans leur histoire personnelle et collective et, d'autre part, comment elles s'objectivent dans leurs prises de position à l'égard de cette question.

Une terminologie propice aux représentations sociales

Deux processus sont associés à la formation des représentations sociales : l'ancrage et l'objectivation. Ils opèrent en synergie, l'un permettant de comprendre la constitution d'une connaissance à partir de savoirs préexistants et l'autre de saisir comment cette connaissance s'inscrit au niveau de l'individu et dans les rapports sociaux entre les individus (Clémence, 2001). Si le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes, l'ancrage favorise leur enracinement social (Jodelet, 1984).

La formation initiale est souvent perçue comme le meilleur moment pour amener les futurs enseignants à modifier ou faire évoluer leurs attitudes envers les élèves en situation de handicap.

La terminologie utilisée en Suisse est particulièrement propice à l'ancrage des représentations sociales des acteurs du champ éducatif. En effet, les différents textes légaux font mention de personnes, enfants, adolescents ou élèves handicapés (*Consti-*

tution fédérale, 1999; *LHand*, 2002), de leur déficience (*Constitution fédérale*, 1999, *LHand*, 2002) ou de leur handicap (CDIP, 2007) et dénotent d'une conception essentialiste du handicap, la personne se résument au handicap dont elle est porteuse. C'est donc notamment dans ce contexte que vont pouvoir s'ancrer les représentations sociales du handicap.

Un groupe ou les individus qui le constituent vont également chercher à appréhender leur environnement par des catégorisations d'objets, de personnes, de phénomènes ou même de savoirs (Moscovici, 1989). Pour ce faire, les personnes vont se référer également à un savoir de sens commun construit à partir de classifications profanes utilisées et partagées par tout le monde (Moscovici & Hewstone, 1984) qui leur permettra d'objectiver leurs représentations sociales. Ces classifications profanes peuvent être empruntées aux images et messages véhiculés par les médias (Stockdale, 1995).

Cette possible opposition entre croyances personnelles et croyances collectives favorise ainsi l'émergence d'un débat propice à la constitution de représentations sociales.

Les panneaux indiquant des services pour des personnes handicapées se basent ainsi sur des prototypes de situations de handicap tels que les personnes en fauteuil roulant, aveugles, sourdes ou déficientes intellectuelles. Ce constat rejoint celui fait par Harma, Gombert, Roussey, & Arciszewski (2012) sur une représentation du handicap essentiellement orientée sur la visibilité de celui-ci (voir Figure 1) :



Figure 1.
Panneau signalant des services pour personnes handicapées (gare de Lyon, Paris)

Ces symboles permettent d'anticiper les comportements à tenir avec des personnes en situation de handicap et Stockdale constate d'ailleurs que les personnes sourdes ou aveugles sont considérées comme plus intégrées dans la société que des personnes ayant d'autres handicaps. Les gens auraient également le sentiment de pouvoir faire face à une personne ayant une cécité ou une surdité, bien plus qu'à une autre ayant un handicap mental, physique ou moteur (*op. cit.*). En ce sens, les personnes sourdes ou aveugles revêtiraient à la fois le statut de prototype de la catégorisation du handicap et celui de prototype de l'intégration. Si ces représentations sont largement partagées dans la population, nous nous attendons également à ce qu'elles le soient par les futurs enseignants du moins au début de leur formation.

Quelles représentations des élèves SH/BEP chez les futurs enseignants ?

Notre étude vise l'identification des représentations des futurs enseignants relative-ment à l'intégration scolaire des élèves SH/BEP. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressés aux processus d'ancrage

de celles-ci dans leurs parcours antérieurs à l'entrée en formation. Nous ne présenterons ici que les résultats en lien avec les représentations prototypiques des *SH/BEP*. Nous avons interrogé par questionnaire 261 étudiants se destinant à l'enseignement primaire. Parmi les répondants, 37.9 % étaient en début de formation, 33.7 % en milieu de formation et 28.4 % en fin de formation. Ils étaient âgés en moyenne de 22.4 ans et 91.6 % d'entre eux étaient des femmes. Nous utiliserons pour cette raison le féminin pour les désigner.

Nous les avons d'abord questionnées sur leur expérience du handicap. Près de trois étudiantes sur quatre (72.4 %) n'ont pas souvenir d'avoir vécu leur scolarité obligatoire dans un contexte intégratif et près d'une étudiante sur trois (30.3 %) ne se rappelle pas d'avoir fréquenté de manière

proche des personnes *SH/BEP*. En l'absence d'une expérience personnelle de la problématique, les étudiantes doivent ainsi se référer à leurs représentations pour anticiper ce qu'implique l'intégration scolaire.

La terminologie utilisée en Suisse est particulièrement propice à l'ancrage des représentations sociales des acteurs du champ éducatif.

Pour identifier ces dernières, nous avons demandé aux participantes en début, milieu et fin de formation de nommer jusqu'à six situations qu'elles s'attendaient à rencontrer dans leur future pratique. Nous avons ainsi observé que les six situations les plus attendues par les étudiantes étaient les suivantes (voir Figure 2) :

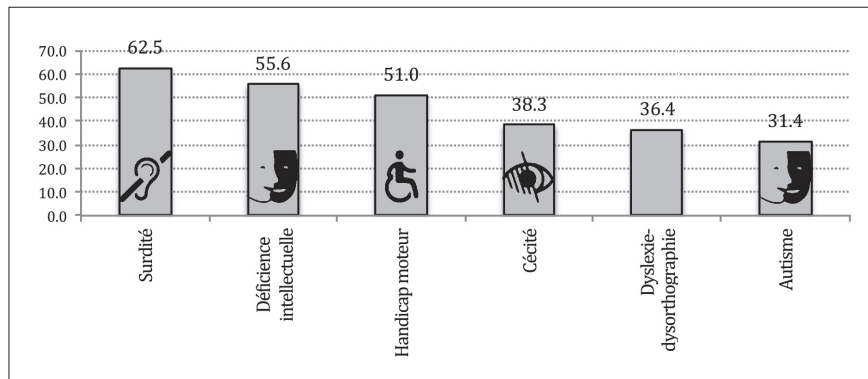
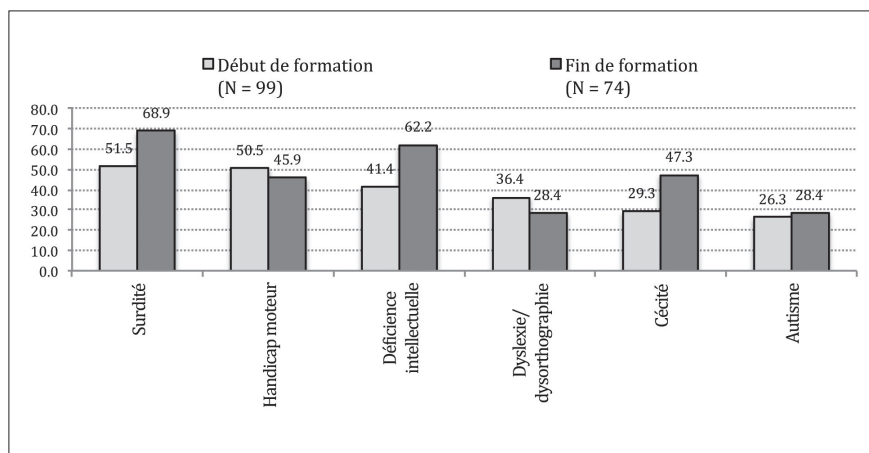


Figure 2.
SH/BEP les plus attendus par les étudiantes dans leur future pratique

Pour cinq des six catégories les plus fréquemment mentionnées, les représentations des étudiantes s'ancrent principalement dans des prototypes de situations de handicap. La dyslexie-dysorthographe nous paraît quant à elle remplir la fonction de prototype des besoins éducatifs particuliers.

Nous avons également vérifié si cette association s'estompait avec la formation et avons comparé les proportions entre les étudiantes en début et en fin de formation (voir Figure 3, p. 24) :

Figure 3.
SH/BEP mention-
nées spontanément
par les étudiantes
(proportion en %
de l'effectif)



Les étudiantes en fin de formation mentionnent significativement³ plus que celles en début de formation la surdité, la d ficiency intellectuelle et la cécité. Les autres différences ne sont par contre pas significatives. Ainsi, non seulement les représentations qu'ont les étudiantes en début de formation s'ancrent principalement dans des prototypes de situation de handicap,

ayant une cécité. A l'inverse, 90.5 % de ces étudiantes ont croisé un élève dyslexique ou dysorthographique durant leur formation pratique.

Un discours sur l'intégration qui renforce les représentations prototypiques

Comment comprendre que des étudiantes à l'enseignement s'attendent à rencontrer dans leur future pratique des types d'élèves qu'ils n'ont pas ou peu côtoyés durant leur propre scolarité et pour ainsi dire pas rencontrés durant leurs stages ? L'explication tient selon nous à la fonction même des représentations sociales. A défaut d'avoir une connaissance précise des élèves réellement intégrés dans les classes de la scolarité obligatoire et de la prévalence de ceux-ci, exception faite des élèves dyslexiques-dysorthographiques, les futurs enseignants vont avoir recours à ces images prototypiques comme des « représentations anticipatrices » (Jodellet, 2002, p. 168) de cette intégration scolaire annoncée comme imminente.

On peut être étonné des représentations prototypiques que les futurs enseignants ont des élèves SH/BEP. Il faut cependant reconnaître que le débat en Suisse a

En l'absence d'une expérience personnelle de la problématique, les étudiantes doivent ainsi se référer à leurs représentations pour anticiper ce qu'implique l'intégration scolaire.

mais ce constat est encore plus important pour les étudiantes en fin de formation. Pourtant, parmi celles-ci, seules 6.75 % ont effectivement rencontré durant leurs stages des élèves ayant une surdité, 13.51 % des élèves ayant un handicap moteur, 9.45 % des élèves ayant une d ficiency intellectuelle et 4.05 % des élèves

³ Des tests du Chi2, permettant de vérifier l'indépendance entre deux variables, ont été systématiquement effectués.

porté prioritairement sur l'intégration des élèves handicapés, notamment avec la nécessité imposée par la Réforme de la péréquation financière et des tâches (RPT) de redéfinir le fonctionnement de la pédagogie spécialisée. Pour cette raison, la question de l'intégration scolaire s'est focalisée essentiellement sur la place dans l'école ordinaire d'élèves relevant auparavant de l'assurance-invalidité.

La formation dispensée tend à se focaliser sur une population spécifique d'élèves en mettant l'accent sur certains handicaps plus que d'autres.

La formation des futurs enseignants n'a pas échappé à ce mouvement puisque des recommandations de la *Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques* (COHEP, 2008) soulignent la place à donner à la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignants. De ce fait, la formation dispensée tend à se focaliser sur une population spécifique d'élèves en mettant l'accent sur certains handicaps plus que d'autres. C'est le cas pour les étudiantes de notre étude qui ont été plus particulièrement sensibilisées à certaines situations d'élèves, selon les champs de spécialisation de formateurs issus notamment de la pédagogie spécialisée.

Pour éviter de renforcer les représentations prototypiques qu'ont les futurs enseignants des élèves dits à *intégrer*, il est essentiel d'élargir la question de l'intégration de certains élèves à celle d'une « école pour tous » (EADSNE, 2011). En effet, pendant que nombre de pays se rallient à cette no-

tion dans une perspective inclusive, certains pays comme le nôtre « continuent de focaliser leur attention essentiellement sur les apprenants présentant des handicaps et des besoins éducatifs particuliers ou sur ceux dont le comportement risque de perturber la classe » (EADSNE, *ibid.*, p. 15). La formation doit alors prendre garde à ne pas accentuer cette focalisation sur quelques catégories prototypiques, mais au contraire contribuer à ce que les futurs enseignants aient une meilleure perception des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves.

Références

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>
- Chong, S., Forlin, C., & Au, M.-L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Clémence, A. (2003). L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini (Ed.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 393-410). Paris: Presses universitaires de France.
- Clémence, A. (2001). Social positioning and social representations. In K. Deaux & G. Philogene (Ed.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (p. 83-95). Oxford: Blackwell.
- COHEP. (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne: COHEP.

- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999 (1999).
- Deschamps, J.-C. & Clémence, A. (2000). *L'explication quotidienne: perspectives psychologiques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 220-238). Paris: Presses universitaires de France.
- EADSNE. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe – Défis et opportunités*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.-Y., & Arciszewski, T. (2012). 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.
- Jodelet, D. (2002). Perspectives d'étude sur le rapport croyances/représentations sociales. *Psychologie & Société*, 5(1), 157-178.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (2002).
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (p. 539-566). Paris: Presses universitaires de France.
- Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, 469-493.
- OMS. (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève, Washington: OMS.
- Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude: étude expérimentale de leur hiérarchie. *Revue internationale de psychologie sociale*, (1), 29-57.
- Rouquette, M.-L. (1996). Représentations et idéologie. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Ed.), *Des attitudes aux attributions* (p. 163-173). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Stockdale, J. (1995). The self and media messages: match or mismatch. In I. Markova & R. Farr (Ed.), *Representations of Health, Illness and Handicap* (p. 31-48). London: Harwood.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.

Serge Ramel

*Professeur formateur et
codirecteur du LISIS*

*Haute école pédagogique
du canton de Vaud*

*Laboratoire international sur
l'inclusion scolaire (LISIS)*

Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne

serge.ramel@hepl.ch

www.hepl.ch

www.lisis.ch

