Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com
ScienceDirect
Pratiques psychologiques 17 (2011) 391–403
Pratiques psychologiques
www.em-consulte.com

Analyse de livres

Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap

Integration of children with disabilities in school setting: A psychosocial analysis

C. Desombre

IUFM Nord-Pas-de-Calais, service de psychologie, université d'Artois, EA 4072 PSITEC, 161, rue d'Esquerchin, BP 80827, 59508 Douai cedex, France

Reçu le 30 mai 2008 ; accepté le 23 avril 2009

Résumé

Cet article vise à appréhender les conséquences de l'intégration des élèves en situation de handicap en milieu scolaire. Plus précisément, il s'agit de comprendre l'impact de l'intégration des élèves en situation de handicap dans une classe adaptée ou dans une classe ordinaire. Plusieurs conclusions peuvent être apportées au terme de cette analyse. Tout d'abord, la scolarisation d'élèves en situation de handicap dans une classe spécialisée peut potentiellement accentuer la discrimination, la stéréotypisation et produire une baisse des performances scolaires. La scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap en classe ordinaire peut, quant à elle, réduire l'estime de soi et les performances scolaires. Enfin, la psychologie sociale peut permettre de réduire ces méfaits.
© 2009 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Discrimination ; Élèves en situation de handicap ; Psychologie sociale ; Intégration scolaire ; Stéréotype

Abstract

This article examines the consequences of integration of pupils with disabilities in school setting. More precisely, consequences of integration in a special classroom and in an ordinary classroom were analysed. Analysis reveals that special classroom can highlight discrimination, stereotype and performance deficit. Ordinary classroom for children with disabilities can reduce self-esteem and a decrement in academic performance. Social psychology can reduce this negative consequences.
© 2009 Société française de psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Keywords: Discrimination; Disabitity; Social psychology; Integration in school setting; Stereotype

Adresse e-mail : cdesombre@nordnet.fr.

1269-1763/$ – see front matter © 2009 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.
doi:10.1016/j.prps.2009.04.006

La question du handicap suscite un intérêt croissant qui se traduit tant au niveau de la recherche scientifique (Albrecht et al., 2001) que des dispositifs législatifs. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées témoigne de l'intérêt du législateur. Dans cette loi, la participation des personnes handicapées à la vie sociale est annoncée comme une obligation nationale en appréhendant l'ensemble des aspects sociaux du handicap. Pour la première fois, la législation française pose une définition du handicap (Calin, 2005) qu'elle considère comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant » (article 2). Par son caractère large, cette définition témoigne de la difficulté à circonscrire le handicap (Ravaud et al., 2002). La première classification – exhaustive et universaliste – en matière de handicaps a été élaborée en 1980 par Wood (Wood, 1980) à la demande de l'Organisation mondiale de la santé afin d'optimiser la connaissance des conséquences des états de santé. Schématiquement, le handicap est formalisé comme la conjonction de trois éléments : la déficience (niveau lésionnel), l'incapacité (niveau fonctionnel) et le désavantage (niveau social). Depuis cette classification, de nombreux débats d'ordre conceptuel ont eu lieu avec l'émergence de deux courants principaux : individuel et social. Dans le courant individuel – aussi appelé médical – le handicap est envisagé comme un phénomène de déviance individuelle qui trouve sa source dans la personne handicapée (Lamontagne-Müller, 2007). À l'inverse, les défenseurs du modèle social appréhendent le handicap comme une construction psychosociale complexe, résultat de facteurs médicaux, sociaux, culturels, historiques, politiques, etc. (Seeking et al., 2008).

Du point de vue de la scolarité, la loi de février 2005 prolonge la politique nationale d'intégration scolaire engagée depuis 1975 (Dumont, 2007). Plus précisément, la loi préconise, autant que faire se peut, une scolarisation ordinaire pour les élèves en situation de handicap. Ainsi, chaque élève doit obligatoirement être inscrit dans l'établissement ordinaire de son quartier qui n'est pas forcément l'établissement d'accueil. Cette décision dépend de la commission des droits à l'autonomie (CDA). Pour prendre ses décisions d'orientation, elle se base sur l'évaluation des besoins de compensation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) du département après avoir rencontré les représentants légaux, et dans certains cas, l'enfant. Les décisions peuvent être une scolarisation ordinaire, une scolarisation dans une classe spécialisée en milieu scolaire ordinaire et/ou une scolarisation en établissement spécialisé. La loi prévoit également la possibilité de scolariser l'élève dans une ou dans plusieurs institutions à temps plein ou à temps partagé. Les classes spécialisées en milieu ordinaire désignent des classes à effectif réduit telles que les classes d'intégration scolaire (Clis) dans l'enseignement primaire ou les unité pédagogique d'intégration (Upi) dans l'enseignement secondaire. Ces dispositifs, intégrés à un établissement scolaire ordinaire, à la fois administrativement et géographiquement, permettent aux élèves de bénéficier d'un enseignement adapté en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers. Les élèves peuvent, par ailleurs, être intégrés ponctuellement ou temporairement à une autre classe de l'école. Les établissements spécialisés accueillent, quant à eux, des élèves qui ne peuvent tirer bénéfice d'une scolarisation en milieu ordinaire. Ce sont, par exemple, les instituts médico-éducatifs (IME) ou les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP).

La CDA peut également décider d'attribuer – pendant une période plus ou moins longue – un(e) auxiliaire de vie scolaire et/ou l'accompagnement par un service médicosocial. Les différentes

modalités de déroulement de la scolarisation et l'ensemble des modalités d'accompagnement (pédagogiques, psychologiques, médicales, paramédicales) sont inscrites dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS).

Toutes ces mesures visent à garantir une scolarité la plus adaptée possible aux élèves en fonction de leur handicap. De manière plus générale, la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire vise l'égalité des personnes en situation de handicap et celle des personnes « valides » dans la société. Toutefois, la discrimination à l'égard de ces individus se traduit à tous les niveaux de la vie sociale – relations intimes (Sheehan et al., 1995), relations amicales et choix de partenaire (Colella et al., 1998), emploi (Louvet, 2007), milieu scolaire (Parish et al., 1979), etc. La simple mise en présence de personnes handicapées et de personnes non handicapées ne suffit pas à réduire les jugements stéréotypées et les attitudes discriminatoires. C'est ce que je tenterai de montrer, théories à l'appui, dans cet article. Plus précisément, l'objectif est d'analyser les conséquences psychosociales des types de scolarisation des élèves en situation de handicap et de proposer des aménagements. Nous étudierons donc les effets de deux types de scolarisation – scolarisation dans une classe adaptée, elle-même intégrée dans un établissement « ordinaire » et scolarisation dans une classe « ordinaire » – sur les processus de discrimination et de stéréotypisation. Les conséquences de ces mesures sur les résultats scolaires de ces élèves seront également développées. Je présenterai ensuite quelques pistes de réflexion issues de la psychologie sociale permettant de pallier ces méfaits.

1. Intégration dans une classe adaptée : quelques conséquences possibles

Les dispositifs, tels que les Clis ou les Upi, ont pour objectif de faciliter la réintégration des élèves en situation de handicap dans un parcours d'enseignement ordinaire. Ces classes à effectifs réduits permettent en effet de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves et d'adapter les supports au rythme de chaque élève. Un second objectif est de réduire la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap. Sur ce dernier point, un bref passage dans une école où cohabitent Clis et classes ordinaires suffit pour comprendre que les classes adaptées ne réduisent pas la discrimination. Une des raisons de cet échec réside probablement dans le rassemblement, au sein d'une même classe, d'élèves en situation de handicap.

1.1. Classes adaptées et discrimination

La constitution de classes adaptées favorise l'identification des élèves en situation de handicap et développe le sentiment d'appartenance à un groupe particulier. Ce processus, appelé catégorisation sociale (Tajfel, 1981), va induire des comportements discriminatoires, c'est-à-dire des comportements visant à favoriser son groupe d'appartenance au dépens des autres groupes (Blake et Mouton, 1961 ; Tajfel et al. 1971). Cette tendance va se traduire à la fois chez les élèves de classes spécialisées que des élèves de classes ordinaires. À ma connaissance, aucun travail sur le favoritisme pro-endogroupe et handicap n'a été mené. En revanche, une recherche de Siméone (2007) a montré que des élèves du secondaire en grandes difficultés scolaires scolarisés dans une classe adaptée manifestaient un favoritisme envers les membres de leur classe au détriment des élèves de classes ordinaires et inversement, pour les élèves de classes ordinaires. Cette étude a été menée auprès de 20 élèves de section d'enseignement générale et professionnelle adaptée (Segpa) et 40 élèves de collège de l'enseignement général. Les participants avaient pour tâche de répartir des ressources financières entre six projets différents. Ces projets – de type sportif, culturel ou de

loisirs – émanaient soit d'un élève appartenant à leur groupe (Segpa ou enseignement général), soit d'un élève appartenant à un autre groupe (Segpa ou enseignement général). Les participants disposaient alors d'une matrice d'allocation de type Tajfélienne (Tajfel et al., 1971) permettant de déterminer le montant attribué aux deux projets. Les résultats indiquent que les élèves de Segpa et les élèves de classes ordinaires attribuent plus de ressources aux projets portés par les membres de leur groupe qu'aux projets portés par les membres de l'autre groupe. Cette différence est plus marquée pour les élèves de Segpa que pour les élèves de l'enseignement général révélant ainsi un besoin de valorisation plus prononcé pour ces élèves stigmatisés (Guimond et al., 2002). Deux raisons principales mènent à penser que ce pattern de résultats peut être étendu aux classes spécialisées. Tout d'abord, concernant le handicap mental, les frontières avec la difficulté scolaire sont relativement floues en raison notamment de la variabilité contextuelle et temporelle des scores de QI. Par ailleurs, cette frontière et la nomenclature qui la définit sont probablement méconnues, voire inconnues des personnes extérieures au monde de l'éducation ; l'information retenue concerne vraisemblablement la présence de deux groupes distincts. Ce clivage suffit d'ailleurs à générer de la discrimination. Les travaux dans lesquels est utilisé le paradigme des groupes minimaux indiquent effectivement que le favoritisme se produit même lorsque l'assignation à des groupes est basée sur des indices triviaux tels que des préférences esthétiques ou la couleur des vêtements (Tajfel et al., 1971). C'est la raison pour laquelle, à mon sens, les résultats des travaux de Siméone (2007) peuvent aussi être extrapolés aux classes spécialisées accueillant des élèves porteurs d'un handicap. Cette différence d'attitude peut également s'expliquer par les stéréotypes entretenus à l'égard des personnes en situation de handicap qui va se traduire au niveau des rapports interpersonnels, des tâches scolaires (Hurwitz et al., 2007) et de l'orientation scolaire et professionnelle (Mangard et Channouf, 2007).

1.2. Classes adaptées et stéréotypisation

La catégorie des « handicapés » est une catégorie à la fois saillante et opératoire dans la perception sociale (Louvet et Rohmer, 2006). Cette catégorie est ainsi liée à des stéréotypes, c'est-à-dire « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes » (Leyens et al., 1994, p. 129). Les personnes en situation de handicap sont, en effet, généralement perçues comme étant moins sociables (Dif, Guimond, Martinot et Redersdorff, 2001) et moins intelligentes (Fichten et Amstel, 1986). Elles sont, dans le même temps, perçues comme attentives aux autres (Hirschauer-Rohmer, 2002), volontaires et inventives (Ravaud et Ville, 1986). Ces dernières représentations des personnes handicapées reflètent davantage le respect des normes en vigueur à l'égard de ce groupe plutôt qu'un regard positif (Louvet et Rohmer, 2000).

Il peut sembler malaisé de définir des stéréotypes de la catégorie handicap en raison des pathologies et des situations très diverses qui la constituent. Abrams et al. (1990) ont montré que les enfants n'ont pas de stéréotypes spécifiques et différenciées des handicaps ; ce qui est utilisé pour ces enfants, c'est la catégorisation « normal »/« anormal ». Pour les adultes, il est plausible que l'écart à la norme dominante soit l'élément marquant. Les stéréotypes et la stigmatisation sont néanmoins dépendants du type de handicap (Corrigan et al., 2000 ; Siller, 1988) ainsi que de la visibilité de celui-ci. Le retard mental ainsi que les maladies mentales semblent être les handicaps les plus stigmatisés (Corrigan et al., 2000 ; Lyons et Hayes, 1993). Cette stigmatisation accrue peut, en partie, être expliquée par un processus de traitement des catégories sociales : l'essentialisation. Les catégories sociales créées pour le besoin de l'être humain sont générale-

ment appréhendées comme des catégories naturelles, c'est-à-dire des catégories sous-tendues par une essence (Rothbart et Taylor, 1992). Cette essentialisation est d'autant plus prégnante que l'appartenance au groupe est liée au code génétique comme pour la trisomie 21 ou perçue comme telle comme pour certaines maladies mentales. C'est également le cas lorsque l'appartenance se matérialise par des traits aisément visibles tels que la couleur de peau, le sexe, ou encore le fait d'être en fauteuil roulant. Ces catégories essentialisées vont ainsi donner le sentiment aux observateurs que l'appartenance révèle la véritable nature des membres, leur identité réelle. Les stéréotypes vont donc être plus aisément appliqués aux membres de catégories essentialisées (Schadron, 2006). Le fait de constituer une entité (Clis, Upi, etc.) composée d'élèves ayant des handicaps divers risque de participer à cette essentialisation et d'accentuer la stéréotypisation qui va, en retour, influencer les comportements et les attitudes des observateurs et des cibles (Salès-Wuillemin, 2006 ; Word et al., 1974).

Les stéréotypes, notamment ceux en lien avec l'intelligence, peuvent également prédisposer les élèves en situation de handicap à une moindre réussite scolaire. C'est en tout cas ce que laissent supposer les travaux menés dans le cadre de la menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995).

1.3. Classes adaptées et résultats scolaires

La menace du stéréotype fait référence à des situations dans lesquelles les individus se conforment aux stéréotypes liés à leur groupe d'appartenance. Plus précisément, les performances sont affectées lorsque l'identité sociale est rendue saillante dans un domaine menacé, c'est-à-dire dans un domaine où les stéréotypes sont négatifs.

La menace du stéréotype a été répliquée auprès de nombreux groupes sociaux et divers stéréotypes tels que le sexe et les aptitudes mathématiques (Muzzatti et Agnoli, 2007), la nationalité et les aptitudes en mathématiques (Shih et al., 1999), le sexe et la gestion des affects (Leyens et al., 2000), le niveau socioéconomique et les aptitudes verbales (Croizet et Claire, 1998), la couleur de la peau et les performances athlétiques (Stone et al., 1999), etc.

La chute de performances a été expliquée par divers facteurs non exclusifs comme l'anxiété (Osborne, 2001), la réduction de la capacité de la mémoire de travail (Beilock et al., 2006 ; Schmader et Johns, 2003), le découragement (Keller et Dauenheimer, 2003), ou la peur de confirmer le stéréotype lié au groupe d'appartenance (Ben-Zeev et al., 2005).

À ma connaissance, il n'existe pas de travaux sur la menace du stéréotype liée au handicap. Même si la catégorie des personnes handicapées diffère d'autres catégories sociales telles que le sexe ou l'origine ethnique (Louvet et Rohmer, 2000), tout laisse penser que le stéréotype d'une moindre intelligence des personnes handicapées génère une chute des performances scolaires surtout chez les personnes les plus performantes et les plus motivées de leur groupe (Steele, 1997). L'application de ce stéréotype serait d'autant facilitée que les élèves sont regroupés dans une classe spécialisée. Les stéréotypes ne s'appliquent en effet qu'à partir du moment où le groupe apparaît constituer une entité (Schadron, 2006). Sans cette entité, le contenu du stéréotype ne peut être appliqué et les conséquences délétères de cette stéréotypisation ne se produisent pas. En ce sens, la scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap en classe ordinaire réduit la stéréotypisation des élèves handicapés. Comparativement aux classes spécialisées, ce type de dispositif, lorsque la nature et la gravité du handicap le permettent, génère également une meilleure progression et une meilleure intégration sociale des élèves en situation de handicap (Baker et al., 1994). La scolarisation ordinaire des élèves en situation de handicap présente cependant des conséquences négatives au niveau de l'estime de soi et des résultats scolaires.

2. Scolarisation ordinaire : quelques conséquences possibles

La scolarisation en milieu ordinaire est généralement appréhendée comme un moyen de réduire les attitudes négatives à l'égard des élèves en situation de handicap et la discrimination par le biais des rencontres intergroupes. Dans cette perspective, les attitudes négatives sont supposées être dues à une méconnaissance du handicap et des personnes en situation de handicap. Les travaux en psychologie sociale ont permis de montrer que la rencontre intergroupe permet effectivement de réduire le préjudice (Allport, 1954 ; Pettigrew et Tropp, 2006), c'est-à-dire de réduire les attitudes négatives envers un groupe social déterminé (Stephan, 1985). Cependant, l'expérience humaine et historique regorge de situations dans lesquelles les rencontres intergroupes ne permettent pas d'infléchir les attitudes négatives à l'égard de membres de groupes stigmatisés. Plus spécifiquement, les élèves en situation de handicap, malgré une visibilité accrue, sont encore l'objet de stéréotypes négatifs. Les raisons de cette situation sont multiples. Tout d'abord, les qualités perçues d'un élève en situation de handicap ne sont généralement pas attribuées à l'ensemble des élèves présentant le même handicap que lui (pour une illustration de ce phénomène voir, Bond et al., 1988). Par ailleurs, un élève en situation de handicap dont les comportements infirment les stéréotypes peut être considéré comme une exception de son groupe d'appartenance (Hewstone, 1989). La rencontre intergroupe ne suffit pas à réduire la stigmatisation des élèves en situation de handicap. La stigmatisation dont ils font l'objet va avoir de nombreuses implications notamment au niveau de l'estime de soi. Or, la scolarisation ordinaire des élèves en situation de handicap semble être un dispositif qui amplifie la dégradation de l'estime de soi.

2.1. Scolarisation ordinaire et estime de soi

Les recherches sur l'estime de soi des personnes en situation de handicap sont discordantes. Certaines montrent que leur estime de soi est dégradée (Fichten et al., 1989 ; Nosek et al., 2003), d'autres, au contraire, indique que leur estime de soi est équivalente à celle de personnes non handicapées (Lee-Nowacki, 2002), voire même parfois supérieures (Dif et al., 2001).

Deux explications peuvent être apportées à l'absence de consensus des études. Tout d'abord, la régularité des rapports avec les personnes valides peut être différente d'une étude à l'autre. Or, le contact régulier des personnes en situations de handicap et des personnes « valides » peut dégrader l'estime de soi (Croizet et Martinot, 2003). Cette dégradation de l'estime de soi par le biais du contact intergroupe est, en partie, liée aux possibilités de comparaisons dans les classes ordinaires. Dans un contexte défavorable pour l'identité, les comparaisons descendantes – c'est-à-dire les comparaisons avec une personne qui réussit moins bien que soi – vont permettre aux individus de rehausser leur estime de soi (Morse et Gergen, 1970) et ce quelle que soit la cible (membre du même groupe ou membre d'un autre groupe). Les élèves en situation de handicap peuvent donc, pour lutter contre une estime de soi dégradée, se comparer à d'autres élèves qui réussissent moins bien qu'eux. Dans un contexte menaçant, les comparaisons ascendantes – c'est-à-dire la comparaison avec une personne qui réussit mieux que soi – ont un impact contrasté sur l'estime de soi en fonction de la cible de comparaison (Redersdorff et Martinot, 2003). Une comparaison ascendante avec un membre de son groupe d'appartenance va permettre de rehausser l'estime de soi. En effet, ce membre, qui appartient au même groupe stigmatisé, est perçu comme la preuve de l'inadéquation des stéréotypes. Un élève en situation de handicap qui se compare à un autre élève en situation de handicap pourrait assimiler la réussite de ce membre et se protéger de son échec personnel (Redersdorff et Martinot, 2003) ; son estime de soi serait ainsi rehaussée par une identification accrue au groupe. Les comparaisons ascendantes dans un contexte menaçant avec

des membres de l'exogroupe provoqueraient, quant à elles, une baisse de l'estime de soi. En effet, cette comparaison défavorable serait perçue comme une preuve de la véracité du contenu des stéréotypes.

La scolarisation individuelle en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap est un dispositif qui réduit les possibilités de comparaisons. Ce contexte favorise les comparaisons avec les membres de l'autre groupe, voire même parfois n'offre que des comparaisons intergroupes (lorsque l'élève en situation de handicap est le seul de sa classe). Par ailleurs, le contexte scolaire peut être considéré comme menaçant au vu des stéréotypes sur la moindre intelligence des personnes en situations de handicap. L'identification à un groupe peut également être plus difficile lorsque le groupe ne semble pas former une entité même si nous n'avons aucune preuve directe de l'identification des élèves en situation de handicap à un groupe particulier (Durand-Delvigne et al., 2006).

La visibilité du stigmate peut, elle aussi, influencer l'estime de soi (Frable et al., 1998). Ainsi, la présence d'un autrui similaire – c'est-à-dire d'un autrui possédant un stigmate similaire – réduit l'anxiété et la dépression des personnes stigmatisées. La visibilité du stigmate permettrait d'identifier plus rapidement des individus semblables à soi et de pouvoir se comparer à eux. Les élèves stigmatisés auraient la possibilité de partager socialement leur ressenti relatif à la stigmatisation avec un autre similaire, ce qui permettrait réassurance et maintien de l'estime de soi. Dans ce cadre, la scolarisation dans une classe ordinaire comparée à la scolarisation dans une classe adaptée serait plus délétère pour l'estime de soi.

Nous allons voir maintenant que l'isolement des élèves en situation de handicap, propre à l'intégration dans une classe ordinaire, peut également influencer les résultats scolaires.

2.2. Scolarisation ordinaire et résultats scolaires

Dans certaines écoles, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire est restreint. Il n'est ainsi pas rare que l'enfant soit le seul élève en situation de handicap dans sa classe. Or, certaines études montrent que le fait d'être le seul représentant de son groupe de bas statut – minorités raciales, de sexe féminin – dans une situation de test ou d'examen a des effets sur la performance (Sekaquaptewa et Thomson, 2002, 2003 ; Sekaquaptewa et al. 2007). Par exemple, Sekaquaptewa et Thomson (2002) ont montré que la prestation orale de femmes est de moins bonne qualité lorsque le jury d'examen est composé uniquement d'hommes que lorsque le jury est mixte. La composition du jury n'a, à l'inverse, aucun impact sur la prestation orale des hommes. La chute des performances en statut solo serait due à une activation de l'identité sociale et donc des stéréotypes. En effet, comparativement aux individus en statut non solo, les individus de groupe minoritaire en statut solo ont tendance à se définir davantage au travers de leur identité sociale qu'au travers de leur identité personnelle. Ils perçoivent également davantage leurs performances comme le reflet de leur groupe et manifestent davantage d'appréhension quant à leurs résultats (Sekaquaptewa et al., 2007). Les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire et qui sont les seuls représentants de leur groupe pourraient donc souffrir de ce statut. En situation d'examen, cela pourrait les amener à de moindres résultats, résultats supposés confirmer la réputation personnelle de l'élève et la réputation de son groupe. Les élèves porteurs d'un handicap mental devraient être plus sensibles de leur statut solo en raison des stéréotypes hautement négatifs à l'égard de ces pathologies.

En conclusion, la scolarisation des élèves en situation de handicap dans une classe adaptée ou dans une classe ordinaire présentent un certain nombre de conséquences négatives sur les perceptions et les relations entre les deux groupes. En effet, les classes adaptées de type Clis ou

Upi sont susceptibles d'accentuer la discrimination et la stéréotypisation des élèves en situation de handicap et de provoquer une chute des résultats scolaires en raison des stéréotypes menaçants. La scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap pourrait, quant à elle, être responsable d'une dégradation de l'estime de soi et des résultats scolaires, due à l'isolement de ces élèves. Les travaux en psychologie sociale peuvent permettre de limiter ces méfaits en aménageant les situations pédagogiques dans au moins trois directions à savoir, une réflexion sur la rencontre des deux groupes, une réduction du clivage entre les personnes en situation de handicap et les personnes valides et une atténuation des stéréotypes menaçants.

3. Les apports de la psychologie sociale

3.1. Penser la rencontre intergroupe

La discrimination et la stigmatisation des élèves en situation de handicap peuvent être réduites en aménageant la rencontre entre les deux groupes. Il serait en effet utopique de penser que la simple mise en présence des élèves en situation de handicap et des élèves « valides » suffit à réduire les jugements stéréotypés et la discrimination. Le soutien institutionnel – particulièrement important pour l'issue positive de la rencontre (Pettigrew et Tropp, 2006) – manifesté par la loi de février 2005 est un premier pas vers l'égalité des personnes « valides » et des personnes en situations de handicap. D'autres facteurs, même s'ils ne sont pas indispensables (Pettigrew et Tropp, 2006), favorisent les relations intergroupes. Il s'agit notamment de l'existence d'intérêts convergents aux deux groupes (Allport, 1954), de normes de groupe favorisant le contact (Hewstone, 1989), de la mise en place d'interactions intergroupes égalitaires et à statuts équivalents (Cook, 1978) et de la possibilité d'infirmer les stéréotypes envers l'exogroupe (Cook, 1978). De plus, les attitudes à l'égard des élèves engagés dans l'interaction doivent pouvoir être généralisées à l'ensemble du groupe (Hewstone et Brown, 1986). Une fois ces précautions prises, des études ont permis de montrer une réduction des attitudes négatives envers des élèves en situation de handicap divers tels que le handicap physique (Cameron et al., 2007), la maladie mentale (Corrigan et al., 2007) et le retard mental (Maras et Brown, 1996).

La discrimination à l'égard des élèves en situation de handicap réside également dans les différences perçues entre élèves en situation de handicap et élèves sans handicap. La réduction du clivage entre les deux groupes peut ainsi contribuer à des relations intergroupes harmonieuses et respectueuses.

3.2. Réduire le clivage intergroupe

Des travaux menés dans le cadre des relations intergroupes ont permis de montrer l'efficacité de deux stratégies dans la réduction des tensions intergroupes et de la discrimination. Il s'agit de la recatégorisation et de la décatégorisation (Wilder, 1986). La recatégorisation consiste à amener les individus de deux groupes différents à se concevoir comme les membres d'une catégorie sur-ordonnée plutôt que comme membres de deux groupes. En milieu scolaire, les enseignants peuvent par exemple, par le biais de rencontres inter-écoles, amener les élèves en situation de handicap et les élèves de classes ordinaires à se considérer comme les membres d'une catégorie plus vaste telle que les élèves de l'école. La décatégorisation implique, quant à elle, d'établir des relations personnalisées entre les individus (Brewer et Miller, 1984). Les rencontres proposées aux élèves en situation de handicap et des élèves sans handicap doivent donc permettre de gommer les labels catégoriels tels que la Clis, la classe d'un enseignant en particulier ou le groupe des élèves

handicapés. Des activités en petits groupes mixtes (élèves ordinaires et élèves en situation de handicap) peuvent induire ces contacts personnalisés. Les tâches proposées lors de ces rencontres doivent, par ailleurs, favoriser l'émergence de l'identité personnelle au détriment de l'identité sociale.

Ces stratégies, en estompant les frontières élèves en situation de handicap/élèves sans handicap, sont également efficaces dans la réduction de la stéréotypisation et de la menace du stéréotype (Rosenthal et Crisp, 2006). Seulement, dans certaines situations, il est difficile de prévenir l'émergence des stéréotypes et leur utilisation. Il convient donc, dans le même temps, de réduire la menace que représentent les stéréotypes.

3.3. Réduire les stéréotypes menaçants

La chute des performances des élèves en situation de handicap en lien avec les stéréotypes est due, en partie, à leurs caractères inéluctables. Les enseignants peuvent donc insister sur le caractère malléable de l'intelligence (Aronson et al., 2002), permettant ainsi de réduire la réaction émotionnelle face à la tâche. Présenter des modèles de réussite appartenant au groupe des personnes en situation de handicap (Marx et Roman, 2002) est également une stratégie efficace pour réduire le sentiment de fatalité entourant les stéréotypes. En parallèle, les enseignants peuvent s'engager dans l'infirmation des stéréotypes en milieu scolaire en expliquant, par exemple, aux élèves que les stéréotypes véhiculés dans la société ne s'appliquent pas aux tâches et aux situations proposées à l'intérieur de l'école (Ouwerkerk et al., 2000). Des espaces de parole ouverts à tous permettraient également de lutter contre la dégradation de l'estime de soi. Ainsi, les élèves en situation de handicap auraient la possibilité de confier leur ressenti face aux discriminations et de partager socialement ces évènements.

4. Conclusion

L'objectif de cet article était d'analyser les conséquences psychosociales des mesures institutionnelles de scolarisation des personnes en situation de handicap. La scolarisation d'élèves en situation de handicap dans une classe spécialisée peut potentiellement accentuer la discrimination, la stéréotypisation et produire une baisse des performances scolaires. La scolarisation individuelle des élèves en situation de handicap en classe ordinaire peut, quant à elle, réduire l'estime de soi et les performances scolaires. Ces dispositifs permettent de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, à la nature de leur handicap et leur gravité. Ainsi, il est évident que le handicap de certains élèves ne permet pas une scolarisation ordinaire ou une scolarisation dans une classe adaptée. Dans le même ordre d'idée, la scolarisation ordinaire d'un élève présentant des troubles envahissants du développement nécessite des aménagements différents de la scolarisation d'un élève hémiplégique en fauteuil roulant. Il est donc important que les décisions d'orientation se fassent au cas par cas et que la diversité des dispositifs perdure pour offrir les meilleures conditions d'apprentissage possible aux élèves. La question du type de scolarisation des élèves en situation de handicap peut être appréhendée comme un observable du système éducatif et des multiples réflexions qui l'agitent. Les solutions miracles n'existent pas et les professionnels de l'éducation sont très souvent amenés à faire des choix en fonction des élèves, du contexte, etc. La psychologie sociale peut vraisemblablement guider ces choix. C'est une perspective nécessaire pour les professionnels de l'éducation mais aussi pour les chercheurs en sciences sociales. La recherche doit en effet participer aux débats de société actuels.

La scolarisation des élèves en situations de handicap présente un enjeu fondamental : lutter contre les inégalités sociales dans la société. Or, les inégalités basées sur le sexe, la couleur de la peau, le handicap, etc., sont constantes dans notre société. Les professionnels de l'éducation doivent donc s'engager dans la lutte systématique de toutes formes de discrimination. L'école ne peut toutefois, à elle seule, mener ce combat et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les stéréotypes sont socialement utiles notamment dans la justification de l'ordre social (Jost et Banaji, 1994) ou des avantages de certains groupes (Crocker et al., 1998) ; il est donc difficile de les combattre. Par ailleurs, ces attitudes intergroupes sont dépendantes des réalités économiques et sociales (Guimond, 2006). Or, les personnes en situation de handicap ont un niveau de vie inférieur à celui des personnes valides (Morin, 2006). Il est donc nécessaire que les dispositifs mis en place en milieu scolaire s'accompagnent de mesures politiques visant à réduire les disparités économiques dans la société dans son ensemble.

Références

Abrams, D., Jackson, D., St Claire, L., 1990. Social identity and the handicapping functions of stereotypes: children's understanding of mental and physical handicap. Human Relations 18, 1085–1098.

Albrecht, G., Ravaud, J.F., Stiker, H.J., 2001. L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. Sciences Sociales et Santé 19, 43–78.

Allport, G.W., 1954. The nature of prejudice. Addison-Wesley, Cambridge, M.A.

Aronson, J., Fried, C., Good, C., 2002. Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. Journal of Experimental Social Psychology 38, 113–125.

Baker, E., Wang, M., Walberg, H., 1994. The effects of inclusion on learning. Educational Leadership 52, 33–35.

Beilock, S., Jellison, W., Rydell, R., McConnell, A., Carr, T., 2006. On the causal mechanisms of stereotype threat: Can skills that don't rely heavily on working memory still be threatened? Personality and Social Psychology Bulletin 32, 1059–1071.

Ben-Zeev, T., Fein, S., Inzlicht, M., 2005. Arousal and stereotype threat. Journal of Experimental Social Psychology 41, 174–181.

Blake, R., Mouton, J., 1961. Comprehension of own and of outgroup position under intergroup competition. Journal of Conflict Resolution 5, 304–310.

Bond, C.F.J., DiCandia, C.G., MacKinnon, J.R., 1988. Responses to violence in a psychiatric setting: The role of patient's race. Personality and Social Psychology Bulletin 14, 448–458.

Brewer, M.B., Miller, N., 1984. Beyond the contact hypothesis: Theorical perspectives on desegregation. Academic Press, New York.

Calin, D., 2005. Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées. Enfance & Psy 26, 191–200.

Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., 2007. Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. International Journal of Behavioral Development 31, 454–466.

Colella, A., DeNisi, A., Varma, A., 1998. The impact of ratee's disability on performance judgments and choice as partner: the role of disability-job fit stereotypes and interdependence of rewards, Journal of. Applied Psychology 83, 102–111.

Cook, S.W., 1978. Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. Journal of Research and Development in Education 12, 97–113.

Corrigan, P.W., Larson, J., Sells, M., Niessen, N., Watson, A.C., 2007. Will filmed presentations of education and contact diminish mental illness stigma? Community Mental Health Journal 43, 171–181.

Corrigan, P., River, P., Lundin, R., Wasowski, K., Campion, J., Mathisen, J., et al., 2000. Stigmatizing attributions about mental illness. Journal of Community Psychology 28, 91–102.

Crocker, J., Major, B., Steele, C., 1998. Social Stigma. In: Gilbert, D., Fiske, S., Lindzey, G. (Eds.), Handbook of social psychology, 4th ed. McGraw-Hill, Boston, pp. 504–543.

Croizet, J.C., Claire, T., 1998. Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. Personality and Social Psychology Bulletin 24, 588–594.

Croizet, J.C., Martinot, D., 2003. Stigmatisation et estime de soi. In: Croizet, J.C., Leyens, J.P. (Eds.), Mauvaise réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale. Armand Colin, Paris, pp. 25–59.

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.

Dumont, P., 2007. Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contraintes et perspectives en éducation physique et sportive. Reliance 24, 129–135.

Durand-Delvigne A., Poissonnier, K., Le galles, A., 2006. Situation de handicap, valeurs et représentations du travail.14ème congrès de l'AIPTLF, Hammamet, Tunisie, 7–12 juillet 2006.

Fichten, C.S., Amstel, R., 1986. Trait attributions about college students with a physical disability: Circumplex analysis and methodological issues. Journal of Applied Social Psychology 16, 410–427.

Fichten, C., Robillard, K., Judd, D., Amsel, R., 1989. College students with physical disabilities: Myths and realities. Rehabilitation Psychology 34, 243–257.

Frable, D., Platt, L., Hoey, S., 1998. Concealable stigmas and positive self-perceptions: feeling better around similar others. Journal of Personality and Social Psychology 74, 909–922.

Guimond, S., 2006. La fonction sociale des préjugés ethniques. Cahiers de l'Urmis, 10-11, [En ligne], mis en ligne le 15 décembre 2006. URL : http://urmis.revues.org/document207.html.

Guimond, S., Dif, S., Aupy, A., 2002. Social identity, relative group status and intergroup attitudes: when favourable outcomes change intergroup relations. . . for the worse. European Journal of Social Psychology 32, 739–760.

Hewstone, M., 1989. Changing stereotypes with disconfirming information. In: Bartal, D., Graumann, C.F., Kruglanski, A.W., Stroebe, W. (Eds.), Stereotyping and prejudice: Changing conceptions. Springer-Verlag, New York, pp. 207–223.

Hewstone, M., Brown, R.J., 1986. Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. In: Hewstone, M., Brown, R.J. (Eds.), Contact and conflict in intergroup encounters. Blackwell, Oxford, pp. 1–44.

Hirschauer – Rohmer, O., 2002. Réactions émotionnelles et jugement social des personnes handicapées physiques : De la perception du handicap aux comportements d'embauche, Thèse de doctorat Université de Strasbourg.

Hurwitz, J., Elliott, S., Braden, J., 2007. The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance. School Psychology Quarterly 22, 115–144.

Jost, J.T., Banaji, M.R., 1994. The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. British Journal of Psychology 26, 293–305.

Keller, J., Dauenheimer, D., 2003. Performance stereotype threat in the classroom: dejection mediates the disrupting threat effect on women's math. Personality and Social Psychology Bulletin 29, 371–381.

Lamontagne-Müller, L., 2007. Les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap : les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion, thèse de doctorat Université de Fribourg.

Lee-Nowacki, S., 2002. L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. Psychologie & Education 48, 79–90.

Leyens, J.P., Désert, M., Croizet, J.C., Darcis, C., 2000. Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? Personality and Social Psychology Bulletin 26, 1189–1199.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., Schadron, G., 1994. Stereotypes and social cognition. Sage, London.

Louvet, E., 2007. Social judgment toward job applicants with disabilities: Perception of personal qualities and competences. Rehabilitation Psychology 52, 297–303.

Louvet, E., Rohmer, O., 2006. Le handicap physique : une catégorie de base ? Revue Internationale de Psychologie Sociale 19, 215–234.

Louvet, E., Rohmer, O., 2000. Le rôle des réactions affectives dans la perception sociale des personnes handicapées physiques selon la familiarité avec le handicap. Les cahiers internationaux de psychologie sociale 47–48, 95–109.

Lyons, M., Hayes, R., 1993. Student perceptions of persons with psychiatric and other disorders. American Journal of Occupational Therapy 47, 541–548.

Mangard, C., Channouf, A., 2007. Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche sociocognitive. L'orientation Scolaire et Professionnelle 36, 223–250.

Maras, P., Brown, R.J., 1996. Effects of contact on children's attitudes towards disability: A longitudinal study. Journal of Applied Social Psychology 26, 2113–2134.

Marx, D., Roman, J., 2002. Female role models: Protecting women's math test performance. Personality and Social Psychology Bulletin 28, 1183–1193.

Morin, B., 2006. L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap. Réflexion à partir d'une pratique en enterprise. Reliance 19, 62–66.

Morse, S., Gergen, K.J., 1970. Social comparison, self-consistency, and the concept of self. Journal of Personality and Social Psychology 16, 148–156.

Muzzatti, B., Agnoli, F., 2007. Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. Developmental Psychology 43, 747–759.

Nosek, M., Hughes, R., Swedlund, N., Taylor, H., Swank, P., 2003. Self-esteem and women with disabilities. Social Science & Medicine 56, 1737–1747.

Osborne, J.W., 2001. Testing stereotype threat: Does anxiety explain racial and sex differences in achievement? Contemporary Educational Psychology 26, 291–310.

Ouwerkerk, J., de Gilder, D., de Vries, N., 2000. When the going gets tough, the tough get going: Social identification and individual effort in intergroup competition. Personality and Social Psychology Bulletin 26, 1550–1559.

Parish, T., Dyck, N., Kappes, B., 1979. Stereotypes concerning normal and handicapped children. Journal of Psychology 102, 63–70.

Pettigrew, T., Tropp, L., 2006. A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology 90, 751–783.

Ravaud, J.F., Letourmy, A., Ville, I., 2002. Les méthodes de délimitation de la population handicapée : l'approche de l'enquête de l'Insee Vie quotidienne et santé. Population 42, 541–565.

Ravaud, J.F., Ville, I., 1986. De la représentation sociale à l'identité des personnes handicapées physiques. International Journal of Rehabilitation Research 9, 343–354.

Redersdorff, S., Martinot, D., 2003. Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi : importance de l'identité mise en jeu. L'Année Psychologique 103, 411–443.

Rosenthal, H., Crisp, R., 2006. Reducing stereotype threat by blurring intergroup boundaries. Personality and Social Psychology Bulletin 32, 501–511.

Rothbart, M., Taylor, M., 1992. Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds? In: Semin, D., Fiedler, K. (Eds.), Language, interaction and social cognition. Sage, London.

Salès-Wuillemin, E., 2006. La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale. Dunod, Paris.

Schadron, G., 2006. De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. Cahiers de l'Urmis 10–11, 41–53.

Schmader, T., Johns, M., 2003. Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. Journal of Personality and Social Psychology 85, 440–452.

Seeking, T., Traci, M., Cummings, S., Oreskovich, J., Ravesloot, C., 2008. Assessing environmental factors that affect disability: Establishing a baseline of visitability in a rural state. Rehabilitation Psychology 53, 80–84.

Sekaquaptewa, D., Thomson, M., 2002. The differential effects of solo status on members of high and low status groups. Personality and Social Psychology Bulletin 18, 694–707.

Sekaquaptewa, D., Thomson, M., 2003. Solo status, stereotypes, and performance expectancies: Their effects on women's public performance. Journal of Experimental Social Psychology 39, 68–74.

Sekaquaptewa, D., Waldman, A., Thompson, M., 2007. Solo status and self-construal: Being distinctive influences racial self-construal and performance apprehension in African American women. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology 13, 321–327.

Sheehan, P., Boisvert, J.M., Pépin, M., Fougeyrollas, P., 1995. Les attitudes envers les personnes ayant une incapacité physique. Revue Internationale de Psychologie Sociale 8, 23–38.

Shih, M., Pitinski, T.L., Ambady, N., 1999. Shifts in women's quantitative performance in response to implicit sociocultural identification. Psychological Science 10, 80–90.

Siller, J., 1988. Intrapsychic aspects of attitudes toward persons with disabilities. In: Yuker, H. (Ed.), Attitude toward persons with disabilities. Springer, New York.

Siméone, A., 2007. Discrimination et favoritisme endogroupe entre élèves scolarisés en Segpa et élèves scolarisés en dispositif ordinaire, communication orale au Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg 28–31 août 2007.

Steele, C.M., 1997. A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. American Psychologist 52, 509–516.

Steele, C.M., Aronson, J., 1995. Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. Journal of Personality and Social Psychology 69, 797–811.

Stephan, W., 1985. Intergroup relations. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Eds.), Handbook of Social Psychology. Random House, New York, pp. 568–599.

Stone, J., Lynch, C.L., Sjomeling, M., Darley, J.M., 1999. Stereotype threat effects on Black and White athletic performance. Journal of Personality and Social Psychology 77, 1213–1227.

Tajfel, H., 1981. Human groups and social categories. Cambridge University Press, Cambridge.

Tajfel, H., Billig, M., Bundy, B., Flament, C., 1971. Social categorization and intergroup behavior. European Journal of Social Psychology 1, 149–175.

Wilder, D.A., 1986. Social categorization: Implication for creation and reduction of intergroup bias. In: Berkowitz, L. (Ed.), Advances in experimental Social Psychology, 19. Academic Press, Londres.
Wood, P., 1980. International Classification of Impairments. In: Disabilities and Handicaps (ICIDH). WHO, Geneva.
Word, C.O., Zanna, M.P., Cooper, J., 1974. The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. Journal of Experimental Social Psychology 10, 109–120.