

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DU HANDICAP SENSORIEL CHEZ LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DES ÉCOLES D'INCLUSION SCOLAIRE DE BOUAKÉ EN CÔTE D'IVOIRE

SOCIAL REPRESENTATIONS OF SENSORY DISABILITY AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN BOUAKÉ INCLUSIVE SCHOOL SCHOOLS IN CÔTE D'IVOIRE

SADIA Martin Armand

Enseignant chercheur

Université Alassane OUATTARA-Bouaké

Groupe de Recherche et d'Intervention en Psychoéducation et en Sciences de l'éducation
République de Côte d'Ivoire

COULIBALY Hautché Aline épse GNAKAN

Doctorant

Université Alassane OUATTARA-Bouaké

Groupe de Recherche et d'Intervention en Psychoéducation et en Sciences de l'éducation
République de Côte d'Ivoire

Date de soumission : 14/02/2024

Date d'acceptation : 03/05/2024

Pour citer cet article :

SADIA. M.A. & COULIBALY. H. A-G. (2024) «Représentations sociales du handicap sensoriel chez les enseignants du primaire des écoles d'inclusion scolaire de Bouaké en côte d'ivoire », Revue Internationale du chercheur «Volume 5 : Numéro 2» pp : 68-88

Résumé

L'objectif de cette étude est d'examiner les représentations sociales du handicap sensoriel des enseignants du primaire. Elle s'est déroulée au sein des groupes scolaires Belleville Nord (l'Inspection de l'Enseignement Primaire et du Préscolaire (IEPP) Bouaké Belleville), Ex-filles l'IEPP Bouaké Air-France) et le groupe scolaire Mamianou (IEPP Bouaké-Koko de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA2)) de la région du Gbêkê, située au centre de la Côte d'Ivoire. La technique du choix raisonné, notamment le tri expertisé a été utilisée pour l'échantillonnage. La taille de l'échantillon est de 53 sujets sur les 74 enseignants. Les techniques de la recherche documentaire, de l'observation non participante et du questionnaire ont été mobilisées. Les données collectées ont été enregistrées avec Microsoft Excel et traitées avec le programme EVOC 2005 qui calcule pour chaque mot la fréquence (la quantité) et le rang (ordre d'apparition). Les résultats de cette recherche révèlent que le contenu de la représentation du handicap est composé d'éléments faisant référence aux différentes conséquences du handicap sur l'enfant. Parmi ces éléments, les plus importants appartiennent au noyau central de la représentation du handicap. Ils entretiennent une image médicale du handicap, centrée sur les caractéristiques de l'individu. Le noyau central est stable. Il résiste au changement de la représentation sociale tandis que le système périphérique est soumis aux fluctuations extérieures.

Mots clés : Handicap ; inclusion ; Représentations sociales ; Sensoriel ; Scolaire

Abstract

The objective of this study is to examine the social representations of sensory disability among primary school teachers. It took place within the Belleville Nord school groups (the Inspectorate of Primary Education and Preschool Bouaké Belleville), Ex-filles l'IEPP Bouaké Air-France) and the Mamianou school group (IEPP Bouaké-Koko de la DRENA 2) of the Gbêkê region, located in central Côte d'Ivoire. The technique of reasoned choice, in particular expert sorting, was used for sampling. The sample size is 53 subjects out of the 74 teachers. Literature search, non-participant observation and questionnaire techniques were used. The data collected was recorded with Microsoft Excel and processed with the EVOC 2005 program, which calculates the frequency (quantity) and rank (order of appearance) for each word.

The results of this research reveal that the content of the representation of disability is composed of elements referring to the different consequences of disability on the child. Among these elements, the most important belong to the central core of the representation of disability. They maintain a medical image of disability, centred on the characteristics of the individual. The central core is stable. It resists changes in social representation while the peripheral system is subject to external fluctuations.

Keywords : Disability; inclusion; Social representations; Sensory; School

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les politiques éducatives ivoiriennes mises en œuvre ont essentiellement pour but de permettre à tous les enfants de jouir de leur droit à l'éducation. En effet, l'éducation est un droit inhérent à la personne humaine comme le soutient l'article 26, de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Il doit être reconnu par les Etats qui assurent à tous les enfants, l'exercice de ce droit selon le principe de l'égalité des chances, article 28, de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989).

Car, l'éducation est un investissement pour le progrès social des pays en voie de développement, comme le prône la Déclaration de l'Education pour Tous, à Jomtien en 1990. En outre, la Déclaration de Salamanque (1994) vient en appui de celle de l'Ecole Pour Tous (EPT), pour examiner les changements de politiques fondamentales, requises pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, en incitant les gouvernements à prendre des mesures systémiques afin de réduire les disparités en matière d'éducation. Afin de s'inscrire dans la nouvelle vision de l'EPT et de l'Objectif de Développement Durable 4, le gouvernement ivoirien a mis en place des politiques éducatives qui permettent l'accès de tous les enfants, en particulier ceux en situation de handicap, à une éducation inclusive, en application de la Loi n°98-594 du 10 novembre 1998, d'orientation en faveur des personnes en situation de handicap et de la Loi n°2015-635 du 17 Septembre 2015 portant modification de la loi n°95-696 du 7 Septembre 1995 relative à l'enseignement. Ces lois précise que les personnes en situation de handicap, ont droit à l'éducation dans les écoles ordinaires ou dans les institutions spécialisées, en fonction des besoins particuliers de chacun. Selon la Direction Suivi, de la Planification et des Statistiques (DSPS, 2020), le Taux Net de Scolarisation est passé de 73, 10% en 2015-2016 à 92,01% en 2019-2020.

Malgré cet accroissement du taux de scolarisation, une faible proportion d'enfants en situation de handicap moteur (0,10%) et sensoriel (0,08%) fréquente l'école primaire (DSPS, 2020). Selon la DSPS (2020), la quasi-inexistence des commodités : toilettes spécifiques (1,09%), rampes (1,97%), fauteuils roulants (0,03%) empêche l'accès ou le maintien des enfants à mobilité réduite. Dans ce contexte, les élèves en situation de handicap sont intégrés plutôt qu'inclus. Des enseignants continue d'imposer une norme que les élèves en situation de handicap s'emploient à atteindre (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Plaisance, 2010, Ramel et Lonchamp, 2009). Or, la perspective de l'inclusion scolaire veut d'une part que l'enseignant accueille dans sa classe une diversité de profils scolaires, notamment les élèves en situation de

handicap. D'autre part, elle veut que l'enseignant parte des besoins de l'élève, pour adapter son enseignement et ses méthodes afin de répondre aux besoins de chaque élève (Vienneau, 2006). Cette mission allouée aux enseignants appelle à un changement de paradigme, en bouleversant ainsi leurs représentations sociales. Sa mise en œuvre au primaire suppose donc de la part des enseignants, une transformation des représentations et des pratiques, face à la diversité des profils scolaires dans la classe ordinaire.

La question des représentations sociales du handicap chez les enseignants du primaire se pose lorsque nous observons un décalage entre les données objectives de la scolarisation des élèves en situation de handicap sensoriel et les jugements de valeurs, les prises de position et les conduites adoptées par les enseignants face à l'objet de représentation : le handicap. La manifestation des prises de position, des jugements de valeurs, des conduites différentes au sein de l'école est attribuée à la présence d'enfants en situation de handicap (Moliner & al, 2015), d'où l'intérêt d'interroger des représentations sociales du handicap sensoriel, chez les enseignants du primaire.

L'analyse de la littérature sur le handicap des enfants, révèle que des adultes (parents et/ou accompagnateurs) exploitent ces enfants à des fins de mendicité aux abords des rues (Kouakou, 2023), au lieu de les scolariser. En revanche, d'autres auteurs mettent l'accent sur la relation enseignants/enseignés en situation de handicap dans des établissements d'inclusion. Ces auteurs révèlent que des enseignants utilisent des termes qui dévalorisent et stigmatisent les élèves en situation de handicap (Bergeron & St-Vincent, 2011). Ces discours et pratiques dévalorisants sont soutenus par des croyances à propos de leur propre capacité à tenir une classe inclusive (Holvoet, 2017) et au sujet du handicap, collectivement engendrées et historiquement déterminées au sein du groupe d'enseignants du primaire (Fortier et al., 2018). Enfin, sur le terrain, l'on observe que des enseignants pensent que les élèves ayant un handicap sensoriel doivent être pris en charge dans des structures spécialisées, afin de recevoir l'aide appropriée. Leurs attentes quant à l'inclusion de ces élèves en classe ordinaire, influencent négativement leurs enseignements.

Dans la littérature scientifique, les écrits sur l'inclusion scolaire ont eu diverses orientations. Certaines ont procédé à l'évaluation de la mise en œuvre de l'école pour tous (F. J. Azoh et al. 2015) sans tenir compte des croyances des enseignants. D'autres par contre, se sont intéressés aux agissements des enseignants face aux élèves en situation de handicap à travers l'étude des représentations sociales de l'élève en situation de handicap chez les enseignants (Noel, 2014 ; Fortier, Ramel, Noel, Bergeron, 2014 ; Gauthier et Poulin, 2006 ; Diop, 2012 ; Rateau, 2000 ;

Bélangier, 2006 ; Ramel & Lonchamp, 2009 ; Curchod-Ruedi, et Moreau, 2011 ; Doudin, Curchod-Ruedi, Baumberger, 2009 ; Lafortune & Doudin, 2006 ; Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015).

Ces études pertinentes sur les représentations sociales du handicap, n'ont cependant pas pris en compte la structure des représentations sociales. Dès lors les questions suivantes s'imposent : Quelles sont les représentations sociales du handicap sensoriel chez les enseignants du primaire ? Quel est le contenu des représentations sociales du handicap ? Quelle est l'organisation des représentations sociales du handicap ? Et quelles sont distinctions qui existent dans les évocations des enseignants ?

L'objectif général de cette recherche est d'examiner les représentations sociales du handicap sensoriel, chez les enseignants du primaire. De façon spécifique, il s'agit de :

- Repérer le contenu des représentations sociales du handicap sensoriel ;
- Déterminer l'organisation des représentations sociales du handicap sensoriel ;
- Distinguer le lexique selon la possibilité de la réalisation de l'inclusion scolaire et selon le contact avec l'élève en situation de handicap sensoriel.

L'ancrage théorique de cette étude est l'approche structurale (Abric, 1994). Selon cet auteur, l'étude des représentations sociales a pour but d'analyser la dynamique des caractéristiques de sa structure interne. Elle met en évidence son organisation interne en distinguant le noyau central du système périphérique. Elle constitue la grille de lecture de notre étude sur les représentations sociales du handicap sensoriel.

Selon cette théorie, dans l'ensemble des éléments cognitifs qui constituent la représentation, certains éléments sont essentiels et d'autres sont secondaires que d'autres car, ils sont générateurs de significations et assurent une fonction organisatrice dans la représentation. L'organisation de la représentation sociale se fait selon un double système complémentaire et en interaction : le noyau central ou le système central et le système périphérique. L'approche structurale postule qu'une représentation sociale est organisée autour et par un noyau central. C'est une manifestation de la pensée sociale dans laquelle des croyances collectives engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question. Elles fondent les modes de vie des individus et garantissent l'identité et la pérennité d'un groupe social.

1. Méthodologie

1.1. Terrain et population

Le champ géographique de cette étude recouvre respectivement, les groupes scolaires Belleville Nord de l'IEPP Bouaké Belleville, Ex-filles de l'IEPP Bouaké Air-France de la DRENA 1 et le groupe scolaire Mamianou de l'IEPP Bouaké-Koko de la DRENA 2 de la région du Gbêkê, située au centre de la Côte d'Ivoire.

Le choix porté sur ces différents groupes scolaires s'explique par la présence d'une école inclusive au sein de chaque groupe scolaire. Il existe au sein de ces écoles des élèves en situation de handicap sensoriel. Les écoles Mamianou et Belleville Nord accueillent des élèves en situation de handicap auditif et l'école de Ex-filles reçoit les élèves en situation de handicap visuel.

De façon précise, cette étude se déroule au groupe scolaire Mamianou qui est situé derrière la gare de Diabo. En effet, ce groupe scolaire a en son sein trois écoles primaires et une école Maternelle. Parmi ces écoles, les écoles A et B sont inclusives. Elles accueillent les élèves en situation de handicap auditif. Le groupe scolaire Mamianou compte 20 enseignants du primaire et 4 enseignantes de la Maternelle. La carte ci-dessous présente la situation géographique du groupe scolaire Mamianou de l'IEPP Bouaké-Koko et de la DRENA 2.

Le groupe scolaire Ex-filles est situé entre la gare de Moronou, l'école Saint André et l'avenue Jacque Aka. Il compte 3 écoles primaires et 20 enseignants. L'école inclusive Ex-filles 1 accueille les élèves en situation de handicap visuel. La carte ci-dessous montre la situation géographique de ce groupe scolaire, appartenant à l'IEPP Air-France de la DRENA 1.

Le groupe scolaire Belleville Nord est situé entre le petit marché de Belleville 2 et la paroisse Sainte Bernadette Soubirous de Belleville. C'est un établissement de 5 écoles primaires dont une école inclusive et une école maternelle. Il compte 30 enseignants du primaire. L'inclusion est réalisée pour les élèves en situation de handicap auditif. La carte ci-dessous situe cette école de l'IEPP Belleville Nord de la DRENA 1.

1.2. Population, échantillon et échantillonnage

La population est constituée de l'ensemble des enseignants du primaire des différents groupes scolaires Belleville, Ex-filles et Mamianou. La taille de la population mère est de 74 sujets, repartis par établissements selon le tableau suivant :

Tableau 1 : Répartition de la population mère

ETABLISSEMENT	EFFECTIF	POURCENTAGE
GROUPE SCOLAIRE MAMIANOU	24	32,43%
GROUPE SCOLAIRE EX-FILLES	20	27,02%
GROUPE SCOLAIRE BELLEVILLE NORD	30	40,54%
TOTAL	74	99,99%

Source : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023

C'est à cette population qu'il a été appliqué la technique du choix raisonné, notamment le tri expertisé. Les critères de choix sont les suivants :

- Être enseignant(e) du primaire ;
- Appartenir à l'une des écoles des groupes scolaires : Belleville Nord, Ex-filles et Mamianou ;
- Avoir des élèves dits normaux et/ou des élèves en situation de handicap sensoriel dans sa classe.

L'application de ces critères à la population mère, permet de retenir la taille de l'échantillon 53 individus, répartis sur l'ensemble des établissements de l'étude dans les proportions ci-après :

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon de l'étude

Écoles	Participants	Pourcentage
Belle-ville	23	26,4
Ex-filles	14	43,4
Mamiamou	16	30,2
Total	53	100,0

Source : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023

Cet échantillon est composé majoritairement d'hommes, soit 33 contre 20 femmes. Le nombre d'années effectuées dans l'enseignement primaire varie entre 1 et 41 années. Parmi les participants, une proportion de 52, 80% d'enseignants a un niveau d'étude équivalent au Baccalauréat, une proportion de 24,5% d'enseignants a le BEPC, une autre proportion de 17% d'enseignants a le BTS. Seulement, 2 participants a la Licence et un participant a le Master. S'agissant des formations spécifiques, 11 enseignants ont reçu la formation en Langues des

Signes, 5 enseignants ont reçu la formation en Braille et 1 enseignant a été formé à l'inclusion scolaire.

1.3. Techniques de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, les techniques de la recherche documentaire, de l'observation non participante et du questionnaire ont été mobilisées.

L'analyse documentaire donne accès à des informations sur notre objet d'étude. Elle permet de cerner l'évolution des représentations sociales du handicap, de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, dans le temps. Elle informe le chercheur sur les contextes, lui permet de faire des comparaisons. L'analyse documentaire a permis de réaliser notre revue critique de la littérature.

Pour cette étude le questionnaire classique, le questionnaire classique conçu avec une échelle de Likert et le questionnaire d'association ont été convoqués.

Le questionnaire classique renseigne sur les informations générales des sujets. Il s'agit du sexe, de l'âge, de l'établissement, la classe, l'ancienneté, la formation initiale et continue, ainsi que les formations spécifiques sur l'inclusion et le handicap, sur celles en Langue des Signes ou en Braille. Cette partie nous permet d'identifier les caractéristiques de notre population d'étude.

Quant au questionnaire classique conçu avec une échelle de Likert les sujets sont invités à se positionner, en exprimant leur degré d'accord ou de désaccord par rapport à des énoncés concernant le handicap et l'inclusion scolaire. Pour ce faire, une échelle de en quatre point leur est proposée allant du « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». L'objectif de cette formulation est d'obtenir la position et le jugement des personnes enquêtées sur des thèmes spécifiques au handicap sensoriel.

Enfin, le questionnaire d'association libre. Positionné entre le questionnaire classique et celui avec l'échelle de Likert, l'évocation hiérarchisée est inspirée des travaux de Vergès (2001) dont la hiérarchie des items se base sur leur fréquence et sur leur rang d'apparition. Il propose de considérer le « rang d'importance » comme critère de hiérarchie. Les participants s'expriment en deux temps : une première phase d'association libre et une deuxième de hiérarchisation.

Dans la phase de hiérarchisation, les participants sont invités à ranger leur production selon l'importance qu'ils accordent à chaque mot ou expression. L'évocation hiérarchisée donne un corpus d'items et deux indicateurs pour chaque élément produit. Il s'agit de la fréquence d'apparition et le score d'importance accordé à cet item par les participants. La fréquence est

un indicateur de centralité, à condition de la compléter avec l'importance que le répondant lui accorde.

Le croisement des indicateurs « fréquence » et « importance » permet de repérer le contenu de la représentation sociale (Abric, 2003). La production obtenue par association libre peut être difficile à interpréter d'où la nécessité de recourir à d'autres méthodes de recueil de données afin d'apporter des éclaircissements.

1.4. Méthode d'analyse des données

Les données collectées ont été enregistrées avec Microsoft Excel. La saisie doit respecter des impératifs tels que mettre un trait d'union entre les mots composés, supprimer les accents ou la ponctuation. Le fichier Excel est transformé en fichier « csv », puis importé dans le programme EVOC 2005. Le logiciel calcule pour chaque mot la fréquence (la quantité) et le rang (ordre d'apparition). Après le traitement, un listing de la distribution des rangs pour tous les mots est établi. Après la distribution, trois zones de fréquences sont identifiées : celle où les mots sont très peu nombreux, celle où les mots sont nombreux et celle où le nombre de mots est important pour la même fréquence. Tandis que le rang est calculé automatiquement par le logiciel, il revient au chercheur de choisir une fréquence minimale qui correspond au seuil à partir duquel un mot est considéré comme fréquent. Il doit aussi définir la fréquence moyenne qui détermine la position des évocations (zone du noyau central et les trois zones périphériques) en fonction du rapport rang-fréquence.

2. RESULTATS

2.1. Repérage du contenu de la représentation sociale

L'analyse du lexique des participants à l'étude révèle que le contenu de la représentation sociale du handicap comprend différents éléments. Le nombre total d'évocations est de 270 mots cités dont 130 mots différents. Le tableau 5 regroupe 10 items évoqués par les enquêtés sur l'ensemble des 274 mots cités. Les items sont présentés avec les fréquences d'apparitions et les rangs d'apparition.

Tableau 3 : Distribution des principales évocations selon le rang-moyen, la fréquence et le rang d'apparition

N°	Mots cités	Fréquence	Rang moyen	Rang					
				1	2	3	4	5	6
1	Déficiences	18	2.61	5	4	3	5	1	0
2	Désavantage	7	4.29	0	0	2	1	4	0
3	Difficulté	13	3.62	0	3	2	5	3	0
4	Incapacité	21	2.33	8	5	3	3	2	0
5	Infirmité	7	2.29	3	2	0	1	1	0
6	Invalide	6	3.67	0	1	2	1	2	0
7	Maladie	15	2.20	5	6	1	2	1	0
8	Malentendant	9	2.44	2	3	3	0	1	0
9	Malvoyant	7	2.29	2	2	2	1	0	0
10	Sourd	10	3.10	2	3	0	3	1	1

Sources : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023.

L'analyse du tableau 3 montre que les items « incapacités, déficiences, maladies, difficultés et sourd », cités respectivement 21, 18, 15, 13 et 10 fois semblent être importants dans la caractérisation du handicap, chez les participants de l'enquête. Les 5 items définissent le handicap en faisant référence à la maladie ou à un traumatisme et à ses conséquences chez l'individu. Les 5 mots restant « malentendant, malvoyant, infirmité, désavantage et invalide » ont été cités moins de 10 fois, Ils renvoient au dysfonctionnement d'organes et à ses conséquences chez l'individu. L'item « incapacité » cumule 21 évocations avec un rang moyen 2,33. Il représente le mot qui désigne mieux le handicap pour les sujets. Pour attester l'importance des 10 items pour les participants, nous allons voir l'organisation de la représentation sociale.

2.2. Détermination de l'organisation de la représentation sociale

Au total 274 évocations sont recueillies avec 130 mots différents. Le rang moyen est de 2,5. Les items qui ont un rang moyen inférieur à 2,5 ont une importance plus grande que ceux qui ont un rang moyen supérieur à 2,5. Le croisement du rang moyen et de la fréquence des items nous donne une indication sur leur centralité. Le tableau 6 indique la position des items les plus fréquents (cités plus de 10 fois) et repartis selon qu'ils ont une fréquence supérieure ou inférieure à 10 et un rang moyen d'importance supérieur ou inférieur à 2,5.

Tableau 2 : Répartition des principales évocations selon la fréquence et le rang moyen

	Rang Moyen < 2,5			Rang Moyen >= 2,5		
	Item	Fréquence	Rang moyen	Item	Fréquence	Rang moyen
Fréquence >= 10	Incapacité	21	2,333	Déficiência	18	2,611
	Maladie	15	2,2	Difficulté	13	3,615
		case 1		Sourd case 2	10	3,1
Fréquence < 10	Handicap-physique	3	1	Aveugle	3	3
	Infirmité	7	2,286	Défaillance	3	3,667
	Malentendant	9	2,444	Désavantage	7	4,286
	Malvoyant	7	2,286	Handicap-intellectuel	3	4,333
				Inclusion	3	2,667
				Infirmes	3	4,333
				Invalides	6	3,667
				Invalidité	3	3,333
				Limitation	4	3,75
				Limite	3	5,333
		case 3		Muet case 4	3	4
			Non-voyant	3	3,667	

Sources : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023.

La structure du tableau 6, nous indique que les items présents dans la case 1 ont été cités plus de 10 fois et ont un ordre moyen d'apparition inférieur à 2,5. La case 1 regroupe les éléments « incapacité », cités 21 fois et « maladie », cités 15 fois. Ces deux éléments du noyau central sont les plus importants et significatifs de la représentation du handicap. En d'autres termes, la représentation sociale du handicap chez les enseignants du primaire est assimilée aux items « incapacité » et « maladie ». Ceux-ci donnent une signification au handicap. Il s'agit de la vision médicale du handicap qui est mise en avant. Cette vision se focalise sur les caractéristiques personnelles de l'élève.

Les cases 2 et 3 contiennent des éléments contradictoires puisque soit la fréquence est élevée et le rang est important (case 2), soit c'est l'inverse (case 3). Elles comprennent des éléments qui sont supposés appartenir au noyau central mais qui sont contradictoires. Les cases (2 et 3) renferment des éléments qui sont instables et qui peuvent être des sources de changement de la représentation. La case 4 renferme les éléments peu fréquents et peu importants. Les éléments appartenant aux cases 2, 3 et 4 ne respectent pas les normes d'accès au système central. Ils constituent le système périphérique au noyau central de la représentation du handicap.

2.3. Comparaison du lexique

Après avoir distingué le système central du système périphérique, nous allons comparer le lexique des répondants avec les indicateurs tel que le sexe, le niveau d'étude, la compétence de l'enseignant, la disposition à accueillir un enfant en situation de handicap, la possibilité de la réalisation de l'inclusion, le contact avec un élève en situation de handicap, pour savoir ceux qui permettent d'établir une corrélation entre représentation sociales du handicap et inclusion scolaire. Il ressort de notre analyse que la comparaison du lexique selon le sexe, le niveau d'étude, la compétence de l'enseignant n'ont aucune influence sur le discours des enquêtés. Cependant, le contact avec un élève en situation de handicap et la possibilité de réalisation de l'inclusion scolaire influencent fortement le discours des enquêtés.

2.3.1. Comparaison du lexique selon le contact avec un élève en situation de handicap

Notre étude de données nous montre que sur l'ensemble des mots évoqués par les enquêtés, les mots « déficience, difficultés, incapacité, maladie » sont les plus cités lorsqu'on parle de contact avec un élève en situation de handicap en classe (Cf. tableau 7). Le seuil de significativité étant de 0,05, l'analyse au test t de Student ($1,30 > 0,05$) révèle que le mot « difficulté » est plus utilisé chez les enquêtés qui n'ont pas eu de contact avec un élève en situation de handicap dans leur classe, comme nous l'indique le tableau 7.

Tableau 4 : Comparaison du lexique selon le contact avec un élève en situation de handicap

	Exposé à une situation de handicap	Non-Exposé à une situation de handicap	Significativité
Déficience	10	8	
Difficulté	5	8	Supérieur chez non-exposé : 1.30
Incapacité	11	10	
Maladie	8	7	

Sources : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023.

Nombre de mots uniquement pour les enquêtés exposés :74

Nombre de mots uniquement pour les enquêtés non exposés :34

Nombres de mots communs aux enquêtés :22

Il apparait clairement dans les résultats que les enseignants n'ayant pas eu un enfant en situation de handicap dans leur classe, tout au long de leur carrière font ressortir plus la notion de « difficulté ». Ils présentent donc la situation de handicap comme une difficulté.

2.3.2. Comparaison des lexiques selon la possibilité de réalisation de l'inclusion

La comparaison du lexique selon la possibilité de réalisation de l'inclusion chez les participants à l'enquête nous montre que les mots « déficience, difficulté, incapacité et maladie » sont les plus cités. Sur l'ensemble de ces mots, les mots « déficience et incapacité » reviennent plus dans les évocations des enquêtés lorsqu'ils doivent donner des raisons à la non réalisation de l'inclusion scolaire. Le tableau 8, nous présente les résultats du test t de Student.

Tableau 5 : Comparaison des lexiques selon la possibilité de réalisation de l'inclusion scolaire

	Inclusion réalisable	Inclusion irréalisable	Significativité
Déficience	10	8	supérieur fichier 2 : 1.99
Difficulté	8	5	
Incapacité	13	8	supérieur fichier 2 : 1.54
Maladie	10	5	

Sources : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023. seuil de significativité : 0, 05

Nombre de mots uniquement pour les enquêtés favorables : 98

Nombre de mots uniquement pour les enquêtés défavorables : 12

Nombre de mots communs aux enquêtés : 18

Nous constatons que les représentations du handicap, formulées par les mots « déficience et incapacités » sont plus présentes dans le discours des enseignants qui pensent que l'inclusion scolaire n'est pas réalisable. La place d'un élève en situation de handicap est la classe spéciale (63,5%), contre (59,6%) en classe ordinaire. Le tableau 9 présente les avis favorables des participants en fonction de la place de l'élève.

Tableau 6 : Avis favorables selon la place de l'élève en situation de handicap

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N	Pourcentage	
Place de l'élève en situation de handicap	En classe ordinaire	31	46,3%	59,6%
	En classe spéciale	33	49,3%	63,5%
	A l'hôpital	3	4,5%	5,8%
Total		67	100,0%	128,8%

Sources : Enquête Sadia et Coulibaly, 2023.

L'analyse du tableau 9 montre que 63, 5% des avis sont favorables au maintien des élèves en situation de handicap dans la classe spéciale, 59,6% sont favorables à leur présence en classe ordinaire et 5,8% souhaitent leur maintien à l'hôpital.

3. DISCUSSION

Cette étude, réalisée selon l'approche structurale des représentations sociales, nous permet d'appréhender les représentations sociales du handicap, des enseignants du primaire sensoriel. L'objectif principal de l'étude est d'examiner les représentations sociales du handicap sensoriel des enseignants du primaire. De manière spécifique, il s'agit de repérer le contenu de la représentation du handicap, de déterminer son organisation et distinguer le lexique selon la possibilité de réalisation de l'inclusion scolaire et selon le contact avec un élève en situation de handicap dans la classe.

Tout d'abord, les résultats ont mis en évidence que le contenu de la représentation du handicap des enseignants du primaire fait référence à la vision médicale, centrée sur l'individu et les conséquences du handicap. Cette représentation s'organise autour d'un noyau central contenu de deux éléments : « maladie et incapacité » et un système périphérique marqué par la contradiction. La comparaison du lexique, selon le contact avec un élève en situation de handicap dans la classe souligne que les enseignants qui n'ont pas eu de contact avec un élève en situation de handicap utilisent plus le mot « difficulté ». Ceux qui pensent que l'inclusion scolaire n'est pas réalisable évoquent les termes « déficience et incapacité » pour argumenter leur prise de position. Pour finir, une majorité (63,5%) d'enseignants pense que la place de l'enfant en situation de handicap est dans une classe spéciale.

L'analyse du lexique contribue à éclairer les représentations sociales du handicap chez les enseignants du primaire. La représentation du handicap est contenue d'éléments qui renvoient à la dimension médicale du handicap. Les principaux éléments évoqués sont : incapacité, déficience, maladie, désavantage, difficulté, invalide, infirmité, malvoyant, malentendant et sourd. Ces termes font référence en général à la maladie, aux troubles ou aux traumatismes et à ses conséquences sur l'individu (Wood, 1980). L'enfant en situation de handicap est perçu par l'ensemble des enseignants du primaire comme une personne qui a besoin de soins et qui manque d'autonomie. Les aptitudes et capacités intellectuelles, comme sociales de l'élève en situation de handicap ne sont pas reconnues et valorisées par les enseignants. En d'autres termes, l'enfant en situation de handicap ne peut participer aux activités scolaires. Des attentes faibles face aux possibilités d'apprentissage et de réussite scolaire des élèves en situation de

handicap sont perçues dans les évocations des enseignants. Pour rappel, Un environnement peu stimulant a un impact sur le développement psychologique de l'enfant en général les difficultés scolaires ne sont pas générées par les caractéristiques personnelles des enfants, elles proviennent de l'interaction entre les caractéristiques personnelles de l'enfant et son environnement (Koudou & Séka, 2021). Cependant, l'enfant en situation de handicap montre souvent de grandes capacités de mémoire et de concentration qui peuvent compenser son handicap (Lewi-Demont, 2015).

Parmi les évocations utilisées par les enseignants pour définir le handicap, deux d'entre elles se démarquent par des fréquences supérieures à 10 et un rang moyen inférieure à 2,5 (Abric, 2003). Le handicap résulte soit d'une maladie, soit d'une incapacité. En effet, un élève malade présente des problèmes de santé qui nécessitent une prise en charge de spécialistes. L'incapacité est due à une déficience qui limite un individu et l'empêche d'accomplir les activités considérées comme normales chez les autres individus (OMS, 1980). Selon les enseignants, le handicap chez un individu ou chez l'élève l'empêche d'assurer ses soins personnels, de communiquer correctement, de se déplacer, d'être autonome. Cette vision biomédicale du handicap qui met l'accent sur les causes et les conséquences de la maladie est celle qui prime chez la plupart des enseignants interrogés.

Le statut des éléments : « incapacité et maladie » (fréquence >10 et rang moyen <2,5) indique qu'ils appartiennent au noyau central. Celui-ci entretient deux images du handicap. La première image caractérise le handicap en termes de maladie. La deuxième image traduit les répercussions du handicap en termes d'incapacité. Pour les enseignants du primaire, l'élève en situation de handicap est dans un état de souffrance. Il manque d'autonomie et a besoin constamment d'une assistance et d'une aide technique (Harma & al., 2016). La contradiction du système périphérique laisse penser qu'une évolution de la représentation sociale du handicap est possible. Malgré son rôle de protection du noyau central, le système périphérique peut rompre son rôle de protection du noyau central face au développement de la scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire et conduire à la modification du noyau central.

La distinction des lexiques selon la possibilité de la réalisation de l'inclusion scolaire laisse entrevoir le pessimisme de certains enseignants du primaire. Ce pessimisme est généré par les évocations telles que « déficience et incapacité ». Ces représentations sociales sont négatives et stigmatisent les élèves en situation de handicap. Elles montrent que des enseignants doutent des habiletés intellectuelles et sociales des élèves en situation de handicap. Bélanger (2006) révèle

que les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle quant à la réussite de sa mise en œuvre. Ces représentations négatives peuvent donc constituer un obstacle à la réalisation de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap sensoriel.

Une autre attitude défavorable découle de la représentation du handicap, définie par des enseignants à travers le mot « difficulté ». En effet les enseignants n'ayant pas eu de contact avec un élève en situation de handicap en classe pensent que leur prise en charge est difficile ou complexe ; alors que ceux qui ont été en contact avec eux ont développé la tolérance (Curchod-Ruedi & al., 2013). Selon ces auteurs, les interactions avec les élèves en situation de handicap, particulièrement ceux en situation de handicap sensoriel offrent à tous l'opportunité de se confronter à la différence et de développer des attitudes de tolérance.

Toutefois, n'oublions pas qu'une proportion non négligeable (63, 5%) souhaite que les élèves en situation de handicap soient placés en classe spéciale, malgré les bienfaits de l'inclusion. Par conséquent, le maintien ou l'exclusion de l'élève en situation de handicap sensoriel de la classe ordinaire est influencé par les évocations « déficience, difficulté et incapacité » exprimées par des enseignants du primaire. Les représentations sociales du handicap, centrées sur la dimension médicale du handicap constituent ainsi des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Les résultats de cette étude montrent bien que les représentations sociales du handicap, des enseignants du primaire influencent le processus d'inclusion des élèves en situation de handicap sensoriel, comme le soulignent les travaux de Fortier et al. (2018). Toutefois, ces représentations peuvent évoluer si des mesures adéquates sont prises en compte.

CONCLUSION

La politique de scolarisation obligatoire impulsée par la loi n°2015-635 du 17 septembre 2015, relative à l'enseignement facilite l'accès à l'école des enfants en situation de handicap. Désormais, les élèves en situation de handicap peuvent s'inscrire en classe ordinaire. Leur présence dans un cadre inclusif doit faire évoluer les représentations sociales du handicap. Cependant, la représentation sociale du handicap des enseignants reste ancrée dans le modèle médical du handicap. Ces représentations influencent aussi les prises de position face à la possibilité de réalisation de l'inclusion et face au maintien de l'élève en situation de handicap soit dans la classe ordinaire, soit dans la classe spéciale.

Le point de départ de cette étude est d'examiner les représentations sociales du handicap sensoriel. Suite à la lecture de différents écrits disponibles sur le sujet, le choix des enseignants du primaire comme objet s'est imposé, car en dépit du rôle indispensable qu'ils jouent dans le

processus d'inclusion, peu d'études sont consacrées à ceux-ci et aux représentations qu'ils se font des élèves en situation de handicap sensoriel dans les établissements scolaires du primaire. Les résultats de cette recherche révèlent que le contenu de la représentation du handicap est composé d'éléments faisant référence aux différentes conséquences du handicap sur l'enfant. Parmi ces éléments, les plus importants appartiennent au noyau central de la représentation du handicap. Ils entretiennent une image médicale du handicap, centrée sur les caractéristiques de l'individu. D'une part, cette image caractérise le handicap en termes de maladie d'autre part, elle traduit plutôt les répercussions du handicap en termes d'incapacité. Le noyau central est stable. Il résiste au changement de la représentation sociale tandis que le système périphérique est soumis aux fluctuations extérieures.

Selon cette recherche, le système périphérique peut interrompre ses fonctions de régulation et de protection du noyau central si les enseignants sont en contact direct avec des élèves en situation de handicap. Cette situation peut conduire à une modification de la représentation. À cet effet, la distinction lexicale selon le contact avec l'élève en situation de handicap indique que les enseignants en contact avec des élèves en situation de handicap, surtout sensoriel dans leur classe sont plus tolérants et disposés à les enseigner. Cependant, ceux qui n'ont pas eu d'expériences avec eux, mettent en avant la difficulté de leur prise en charge. Cette attitude de crainte s'ancre dans la représentation du handicap, traduite en termes d'incapacité intellectuelle et sociale de l'élève en situation de handicap sensoriel.

La comparaison des lexiques, selon la possibilité de réalisation de l'inclusion scolaire, fait référence à la déficience et à l'incapacité. En d'autres termes, la primauté continue d'être accordée à l'aspect médicale du handicap. Ces représentations influencent aussi les prises de position face à la possibilité de réalisation de l'inclusion et face au maintien de l'élève en situation de handicap soit dans la classe ordinaire, soit dans la classe spéciale.

Malgré ces résultats, il existe des limites. La Première est relative à la taille de l'échantillon (cinquante-trois participants) que nous jugeons faible pour généraliser les résultats. La seconde est liée au questionnaire qui ne permet pas aux enquêtés de donner d'importantes informations avec plus de détails.

En perspective, cette étude doit être prolongée par des investigations concernant le contenu et la structure du noyau central, afin de déterminer la nature d'éléments normatifs et fonctionnels. Les techniques de mise en cause nous permettront de déterminer l'indice de normativité ou de fonctionnalité. Ensuite, nous cernerons les propriétés qualitatives des éléments du noyau central, c'est-à-dire leur valeur symbolique et leur pouvoir associatif.



Par ailleurs, la mise en lien des représentations sociales du handicap et l'inclusion des élèves en situation de handicap constitue une autre orientation de recherche.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentales des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris. Presses universitaires de France.

ABRIC, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris. Presses universitaires de France.

ABRIC, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette. In J.-C. Abric (Ed). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 59-80. Ramonville-Saint-Agne : Erès

AZOH, F.J. et TCHOMBE, T. (2015). L'éducation inclusive dans les institutions en Afrique : la formation des formateurs. Une étude transnationale financée par le Groupe de Travail sur les Enseignants, <https://unesco-chair.ubuea.cm/wp-content/uploads/>, consulté le 15 mai 2022

BELANGER, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitude des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. (pp. 63-88). Québec. Presse de l'Université du Québec.

CURCHOD-RUEDI, D., RAMEL, S., BONVIN, P., Albanese, O., DOUDIN, P.-A. (2011). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, *Alter*, Volume 7, Issue 2, April-June 2013, Pages 135-147, <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>, consulté le 15 mai 2023.

CURCHOD-RUEDI, D. et DOUDIN, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive, Dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2012/4 (N° 60), pages 229 à 244

CURCHORD-Ruedi & al.,(2013). Denise Curchod-Ruedi a,* , Serge Ramel a, Patrick Bonvina, Ottavia Albanese b, Pierre-André Doudin, De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>, consulté le 3 juin 2023.

DSPS (2020), statistiques scolaires de poche

DOUDIN, P.-A., Curchod-Ruedi, D., et Baumenger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles Conséquences pour les enseignants et les enseignantes ? Dans : P.-A. Doudin et S. Ramel (Eds.). *Du déclaratif à leur mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des H.E.P. et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, p. 11-31.

DOUDIN, P.-A., Borboen, F. et Moreau. J. (2006). Représentations des enseignantes et pratiques de réintégration. Dans : Doudin P.-A. et Lafortune, L. (Eds.), *Intervenir auprès*

d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ? (pp. 143-163). Québec. Presses de l'Université de Québec.

FORTIER, M.-P., Noel, I., Ramel, S., Bergéron, G., (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (44), 12-39. Consulté le 18-10-2023 à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/105416ar>

GALASSO-CHAUDET, N. & Chaudet, V. (2015). « L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes », *Vie sociale*, vol. 11, no. 3, **2015**, pp. 127-145.

GAUTHIER, D. et Poulin, J-R. (2006), L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle, In book: Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire (pp.33-61), Publisher: Presses de l'Université du Québec, Editors: Dionne, Carmen and Rousseau, Nadia

HARMA, K., GOMBERT, A., MARRONE, T., et VERNAY, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels, Dans *Bulletin de psychologie* 2016/4 (Numéro 544), pages 279 à 294

HOLVOET, L. (2017). L'accompagnement des enseignants dans la pratique de l'école inclusive. Education. 2017. [ffdumas-01623166f](https://doi.org/10.1080/00137589.2017.1401666)

KOUAKOU, K. I., (2023). Approche criminologique de la mendicité des enfants et jeunes en situation de handicap mental à Abidjan (CÔTE D'IVOIRE), *Revue Francophone*, Volume : 1 Numéro : 1 , p. 47 à 66, Doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.8374043>

KOUDOU, O., Séka, Y. A. T. (2021). Les Sciences de l'éducation dans la formation des enseignants. Abidjan. Presse Universitaire d'Abidjan.

LEWI-DUMONT, N. (2015). « Des besoins particuliers des élèves aux besoins de formation des professionnels : l'exemple de la déficience visuelle », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, ID : [10670/1.i9x3xa](https://doi.org/10.1080/11443010.2015.10670119x3xa)

OMS. (1980). Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps : manuel de classification relatif aux conséquences de la maladie, publié conformément à la résolution WHA29.35 de la vingt-neuvième Assemblée mondiale de la Santé, mai 1976. Organisation mondiale de la santé. <https://iris.who.int/handle/10665/41003>

PLAISANCE, E. (2010). L'Éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative, Le cas français. Colloque AREF 2010.



RAMEL, S. Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : Les représentations des enseignantes et enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, p. 47-75.

RAMEL, S., Noel, L. et Bergeron, L. (2014). Élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers : Quelles représentations chez de futurs enseignants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 19-26. Consulté le 13-03-2022 à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/289066480>

SADIA, M. A., BEOGO, J., ESSIOMLE, Y. O. G., Diarra, A. (2021). Inclusion préscolaire : adaptation de la pratique pédagogique et rendement en graphisme des enfants porteurs de handicap visuel en Côte d'Ivoire. *Revue scientifique semestriel de L'ULSHB*, (8), 155-169. Consulté le 18-09-2023 à l'adresse <https://revue.ml/index.php/rml/article/view/2357/1611>

VIENNEAU, R. (2006). De l'intégration à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans Dionne, C. et Rousseau, N. et Bélanger, S. (Ed.). *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*. p. 237-263. Québec. Presses de l'Université du Québec.