

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À PROPOS DES ÉLÈVES HANDICAPÉS

John Kabano

INTRODUCTION

L'intégration scolaire au Québec s'inscrit dans un mouvement mondial de défense des droits des personnes handicapées. Considérée dans un ordre chronologique, la politique en matière d'éducation des élèves handicapés présente quatre niveaux d'évolution:

- Les années 70 sont caractérisées par l'ouverture des réseaux scolaires aux élèves handicapés avec l'instauration d'un système d'écoles et de classes spéciales.
- Les années 80 correspondent à une politique d'accessibilité pour les élèves handicapés à l'école publique et à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible.
- La politique des années 90 vise l'adaptation des interventions pédagogiques à la différence.
- La nouvelle réforme de l'éducation introduit le concept de prévention.

Malheureusement, les études récentes indiquent que, malgré cette évolution, l'intégration scolaire est loin d'être une réalité et que les barrières à l'intégration sont encore très fortes. Ces études ont mis en évidence deux types d'obstacles. Il s'agit des obstacles environnementaux et normatifs ainsi que des obstacles de nature psychosociale qui sont stéréotypes, croyances, préjugés, opinions, perceptions, jugements négatifs (Garon, 1992).

Cette recherche étudie le second type d'obstacles considérés par tous les chercheurs comme les obstacles

majeurs à l'intégration scolaire des élèves handicapés. Elle porte sur les enseignants des classes ordinaires du primaire. En effet, de tous les acteurs scolaires, les enseignants demeurent les principaux intervenants de l'école auprès de l'élève handicapé (Garon, 1992; Beaupré, 1989; Miguan, 1986; Théberge, 1986; Goupil & Boutin, 1983). Ils détiennent, dans une large mesure, la clé de la réussite de l'intégration. On s'interroge sur la résistance et la persistance des obstacles psychosociaux à l'intégration, sur leur survie aux pressions idéologiques, politiques et scientifiques qui les mettent en cause.

PROBLÉMATIQUE

Diverses études ont tenté d'apporter un éclairage sur la résistance et la persistance des obstacles psychosociaux à l'intégration scolaire des élèves handicapés. Globalement, une des caractéristiques de ces études fut de les considérer comme des attitudes faisant ainsi des croyances, des stéréotypes, des intentions d'agir, du rejet des élèves handicapés des dimensions spécifiques d'attitudes. La stratégie consiste à identifier les facteurs explicatifs, les facteurs qui sont la cause du refus d'intégrer les élèves handicapés, de la préférence pour un système séparé d'éducation spéciale, de la croyance que ce système est le mieux indiqué pour satisfaire les besoins éducatifs des élèves handicapés.

Un regard d'ensemble sur ces études permet cependant de constater un certain nombre de problèmes. Pour Darvill (1989), il existe une confusion dans la terminologie utilisée. Les termes de handicap et de handicapé sont vagues. De plus, la relation entre

attitude et intégration n'est pas très précise. Darvill (1989) fait remarquer que même si une attitude positive peut favoriser l'intégration scolaire, on ne sait pas à quel degré une attitude doit être positive pour qu'il y ait effectivement intégration. Par ailleurs, Darvill (1989) a recensé une diversité de techniques utilisées; ce qui fait dire à l'auteure qu'on ne sait pas si les résultats obtenus par ces différentes techniques peuvent être comparables, si l'on peut établir une relation entre eux. Les difficultés d'ordre méthodologique et le recours à des techniques diverses aboutissant à des résultats divers, ne permettent guère de faire des comparaisons, de tirer une conclusion générale, de faire la synthèse de ce qu'on sait des obstacles psychosociaux. Enfin, la recension des écrits indique une certaine ambivalence des résultats obtenus. Certains chercheurs trouvent des relations positives entre un facteur et les attitudes alors que d'autres trouvent plutôt des relations négatives ou encore, l'absence de relation.

En regard de ces problèmes, nous avons proposé un nouveau concept, celui des représentations sociales. Ce concept paraissait pertinent à plusieurs égards. En effet, plusieurs chercheurs (Abric, 1994; Jodelet, 1989; Moscovici, 1984) s'entendent pour dire que, d'une part, les représentations sociales entretiennent un lien fondamental avec les conduites des individus et des groupes et d'autre part, que ce sont les représentations sociales qui:

- organisent et génèrent les conduites des individus et des groupes;
- permettent de découvrir le type d'implication du sujet dans la réalité;
- permettent d'intégrer certaines informations et d'en rejeter d'autres;
- justifient la place occupée et devant être occupée par chaque individu dans le tissu social;
- sont en amont (pour guider, orienter et établir le cadre de production des rapports sociaux) et en aval pour expliquer et justifier les comportements.

Le concept offrait d'autres indices permettant de comprendre la résistance et la persistance des obstacles

psychosociaux aux pressions de l'environnement. Il s'agissait, d'abord, de sa position par rapport à la manière dont la théorie traite de la rémanence des schèmes passés. En effet, comme l'indique Moscovici (1984), le passé est toujours présent et actif dans les pratiques sociales, les expériences et les idées passées ne sont pas des expériences ou des idées mortes, mais elles continueraient à être activées, à se transformer et à affecter les expériences actuelles. Il s'agissait ensuite de la façon dont la théorie explique la formation (objectivation et ancrage) et la transformation des représentations sociales. La construction sélective des représentations sociales et l'enracinement du noyau figuratif dans le système de pensée préexistant chargé de normes et de significations suggère déjà une perte quantitative et qualitative des informations provenant de l'environnement et, partant, survivance de certains schèmes anciens, interprétation, reconstruction ou altération des informations retenues. Aussi, les modalités de transformation des représentations sociales offrait une autre réponse à nos interrogations. En effet, il y a transformation des pratiques sociales si l'événement est contraignant pour l'individu ou le groupe et s'il comporte des conséquences négatives perçues comme irréversibles. Dans cette perspective, la résistance et la persistance des obstacles psychosociaux pouvaient être causées par l'absence de contrainte interne ou externe exercée par le discours intégrationniste.

OBJECTIFS

L'objectif général de la recherche consiste à connaître les représentations sociales des enseignants du primaire à propos des élèves handicapés afin de mieux comprendre la résistance, d'identifier l'information sur les élèves handicapés, en découvrir les sources et enfin, repérer le principe de cohérence ou l'unité dans la diversité des informations sur l'élève handicapé.

MÉTHODOLOGIE

La cueillette des données s'effectue par entrevue non-directive combinée aux méthodes d'associations libres. Les entrevues se déroulent dans les écoles, le milieu de travail où les représentations sont actualisées. Au total, 29 enseignants choisis selon des critères spécifiques de

diversification (âge, sexe, degré de formation, niveau d'enseignement et localisation géographique — rurale, semi-urbaine et urbaine — des écoles). Les données ont été soumises à une analyse de contenu utilisant un système de catégories induites.

Au total, les répondants ont évoqué 352 termes dont 279 différents pour représenter l'élève handicapé. L'analyse de ces termes et de leurs significations indique que, pour représenter l'élève handicapé, les répondants font appel:

- à la notion du handicap;
- au rapport de l'élève handicapé à autrui;
- au développement de l'élève handicapé;
- à l'adaptation des services éducatifs et de l'enseignement à l'élève handicapé;
- aux ressources humaines et matérielles pour l'intégration de l'élève handicapé.

C'est l'ensemble des images et des significations rattachées à ces termes et à leurs catégories respectives qui permet de délimiter le cadre représentatif de l'élève handicapé mais aussi de comprendre et de prédire la nature et le sens des actions des répondants dans des situations les impliquant avec les élèves handicapés.

RÉSULTATS

Les images évoquées (279), malgré leur diversité et leur disparité, sont organisées sous un savoir unitaire disant quelque chose sur l'état de l'élève handicapé. Ce savoir constitue l'indicateur de la relation éventuelle enseignant/élève handicapé ainsi que le cadre de référence actif servant à diriger la réponse à toute demande d'intégration et à orienter les perceptions et les jugements envers l'élève handicapé.

L'étude indique que la représentation du handicap et du handicapé s'organise autour du concept de «fonctionnement». L'image du handicap et du handicapé renvoie à un dysfonctionnement normatif et prend le sens d'interférence dans la pratique de

l'enseignement. Ainsi, un élève handicapé est un élève qui ne fonctionne pas selon les normes (scolaires, comportementales ou environnementales) en vigueur dans la classe ordinaire et qui, par conséquent, comporte des risques réels ou potentiels d'interférer avec la pratique de l'enseignant. D'après les répondants, un tel élève exige des ajustements au plan pédagogique et environnemental, des ressources supplémentaires ainsi que l'adaptation des services éducatifs et de l'enseignement. Enfin, pour diverses raisons, ces ajustements et adaptations seraient perçues comme irréalisables dans le système ordinaire actuel.

Concernant la formation des représentations sociales, l'étude indique que les répondants élaborent leurs représentations à partir de divers contextes et que, de manière générale, ces contextes diffusent une image négative et stéréotypée de l'élève handicapé. Par ailleurs, les répondants reprennent les arguments du discours intégrationniste mais pour les réorganiser de façon cohérente à leur système de représentation. Au cours de ce processus, la classe spéciale, loin de symboliser la ségrégation, se présente plutôt comme un moyen de promouvoir les droits fondamentaux de l'élève handicapé car, selon les répondants, le droit à l'égalité en éducation signifie que tous les élèves apprennent dans des situations adaptées à leurs besoins, à leurs capacités et à leur rythme d'apprentissage.

Le mode d'élaboration met aussi en scène des éléments qui évacuent toute responsabilité de l'école des problèmes scolaires de l'élève handicapé. L'étude montre que l'élève handicapé est avant tout une personne handicapée. Cet ancrage dans la catégorie générale des personnes handicapées signifie que l'événement responsable des problèmes scolaires de l'élève handicapé est *extra* scolaire, que l'élève qui arrive à l'école a déjà des problèmes résultant de son appartenance à un groupe socialement négligé, abandonné, en situation d'échec, victime de préjugés et de stéréotypes. Dans le même ordre d'idées, l'ancrage met en évidence une pensée sociale déjà constituée qui détermine d'emblée le sort réservé à l'élève handicapé dans la société et qui sert d'instrument de compréhension et d'interprétation de son rapport à autrui dans les institutions sociales, dont l'école. La représentation de l'élève handicapé est ainsi inscrite par l'ancrage dans les schèmes

socialement acceptés. La représentation de la personne handicapée constitue de ce point de vue, un système «d'accueil notionnel, un déjà-là pensé» (Jodelet, 1989), une pensée sociale (Herzlich, 1972) dont la représentation sociale de l'élève handicapé est une expression spécifique. Cet ancrage suggère, par ailleurs, qu'il appartient à la société et non à l'école de trouver des solutions globales aux problèmes des personnes handicapées. Enfin, par cette attribution externe, l'ancrage sert de protection de la représentation contre toute transformation ou remise en cause.

L'analyse des modalités de transformation des représentations sociales révèle que le discours intégrationniste ne comporte ni de contrainte interne (déséquilibre cognitif), ni de contrainte externe (provenant des groupes de pression ou du ministère de l'Éducation) perçues comme irréversibles. L'absence de contrainte sert d'instrument de protection des représentations sociales des répondants.

Enfin, l'étude identifie divers schèmes qui jouent le rôle de protection des représentations sociales. Les répondants, pour maintenir l'image d'un dysfonctionnement normatif de l'élève handicapé, font appel à des éléments tels que «cas unique». Ainsi, toute expérience d'intégration agréable ou non ne suffit pas pour transformer la représentation: chaque cas est à évaluer et à réévaluer. La protection et le maintien de la représentation apparaît encore plus explicite dans le discours des répondants sur les théories de l'intégration. Nous avons constaté que la pression du discours intégrationniste est neutralisée et polarisée par des schèmes tels que «manque de moyens, budgets,

financement, manque de formation, classes nombreuses, inadaptations des normes scolaires». La mise en scène de ces schèmes permet aux répondants de qualifier le discours intégrationniste d'incohérent, d'illogique et de manquer de sérieux et, partant, de ne pas en tenir compte.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous constatons un décalage entre les conceptions des enseignants et celles véhiculées dans le discours idéologique, politique et scientifique. L'image d'un dysfonctionnement normatif et sa signification d'interférence vont au-delà des nomenclatures élaborées par le ministère de l'Éducation du Québec pour nommer et reconnaître les élèves handicapés. Il s'agit de deux logiques différentes: l'élaboration ministérielle s'appuierait sur des éléments d'ordre administratif alors que les enseignants feraient plutôt appel à leurs pratiques. Aussi, l'analyse des données discursives indique que le système scolaire constitue un terrain riche où les enseignants vont puiser leurs arguments. L'organisation du système scolaire ainsi que sa rigidité constituerait de ce point de vue un obstacle majeur à la pratique de l'intégration. Tout laisse penser que la société se contente de diffuser une éthique d'ouverture tout en pratiquant la fermeture par l'absence d'investissements de moyens pour faire l'intégration, que la logique de fonctionnement du système scolaire nourrit les représentations sociales; qu'elle ne les transforme pas, ne les gère pas, mais qu'elle les maintient en vie et les pérennise.

RÉFÉRENCES

- ABRIC, J.-C. (1994) Les représentations sociales: aspects théoriques. In: *Pratiques sociales et représentations*, sous la dir. de Jean-Claude Abris, p.11-35. Paris : Presses universitaires de France.
- DARVILL, C.E. (1989) Teacher attitudes to mainstreaming. *Canadian journal of special education*, 5 (1), p. 1-14.
- GARON, M. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les Éditions Yvon Blais. 139 p.
- GOUPIL, G. & BOUTIN, G. (1983) *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal: Éditions Nouvelle optique. 124 p.
- HERZLICH, C. (1972) La représentation sociale. In: *Introduction à la psychologie sociale*, sous la dir. de Serge Moscovici, p. 303-323. Paris : Larousse.
- MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. In: *Social representations*, sous la dir. de Robert M. Farr et Serge Moscovici, p. 3-69. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- THÉBERGE, L. (1986) L'intégration des handicapés visuels. In: *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, sous la dir. de Marcel Lavallée, p. 129-143. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.