

Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale de l'altérité des collégiens

Confrontation with the disability and evolution of the social representation of the otherness of the schoolboys

Kahina Harma

Volume 44, Number 1, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039274ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1039274ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Harma, K. (2015). Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale de l'altérité des collégiens. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 121-141. <https://doi.org/10.7202/1039274ar>

Article abstract

The borders between traditional and specialized schooling tend to be erased since the integration of the disabled children in the ordinary school circuit is posed like national priority. The daily relationship with a handicapped child confronts the children of the ordinary classes with the "otherness". Thus, this research aims to study the social representation of the otherness of pupils from high school where pupils with a disability are schooling in regular classes and to locate the place occupied by the disability. The evolution of this representation in the course of one school year and the effect of the contact (to belong to a class which integrates or not a student with a disability) were particularly studied. Five hundred forty nine children schooled in middle school integrating pupils with a disability answered the same questionnaire at the beginning and the end of school year (initial social representation vs final). The data show that the representation of the otherness returns to three great types of otherness: personality's features or physical attributes (46%), the social norms (28%) and the handicap (15%). Only the last element belongs to the core of the representation of the otherness. However, this one is accompanied by other terms relating to the social norms at the end of the year (be poor and spoken language). More still, this evolution depends on the type of contact maintained with the handicap (direct or indirect). On the whole, in spite of common schooling between pupils with a disability and non-disabled pupils, it would seem that the disability is always regarded as a characteristic of the otherness.

Confrontation au handicap et évolution de la représentation sociale de l'altérité des collégiens

Confrontation with the disability and evolution of the social representation of the otherness of the schoolboys

K. Harma¹

¹ Aix-Marseille Université

Résumé

Les frontières entre scolarité classique et spécialisée tendent à s'effacer depuis que la scolarisation des élèves handicapés dans le circuit scolaire ordinaire est posée comme une priorité nationale. Côté quotidien des élèves handicapés, les élèves des classes ordinaires sont confrontés à cette forme d'altérité. Ainsi, cette recherche a pour objectif d'étudier la représentation sociale de l'altérité des élèves issus de collèges scolarisant des élèves handicapés et de repérer la place occupée par le handicap. L'évolution de cette représentation en cours d'une année scolaire et l'effet du contact (appartenir à une classe qui scolarise ou non un élève handicapé) ont été particulièrement étudiés. Cinq cent quarante-neuf (549) élèves de 6^e et de 5^e (10-14 ans) ont répondu au même questionnaire en début et fin d'année scolaire (représentation sociale initiale c. finale). Les résultats montrent que la représentation de l'altérité renvoie à trois grandes catégories : les traits de personnalité ou attributs physiques (46%), les normes sociales (28%) et le handicap (15%). Seul le handicap est un élément central de la représentation en début d'année. Cependant, celui-ci s'accompagne d'autres termes relatifs aux normes sociales en fin d'année (être pauvre et langue parlée). Plus encore, cette évolution dépend du type de contact entretenu avec le handicap (direct ou indirect). Au total, malgré une scolarisation commune des élèves handicapés et non handicapés, il semblerait que le handicap soit toujours considéré comme une caractéristique de l'altérité.

Mots-clés : représentation sociale, altérité, handicap, contact, collégiens.

Abstract

The borders between traditional and specialized schooling tend to be erased since the integration of the disabled children in the ordinary school circuit is posed like national priority. The daily relationship with a handicapped child

Correspondance :

kahina Harma
Attachée Temporaire
d'Enseignement et de
Recherche en Psychologie
Aix-Marseille Université
29 Av. Schuman
13621 Aix-en-Provence
Cedex 1, France
harma.kahina@gmail.com

confronts the children of the ordinary classes with the "otherness". Thus, this research aims to study the social representation of the otherness of pupils from high school where pupils with a disability are schooling in regular classes and to locate the place occupied by the disability. The evolution of this representation in the course of one school year and the effect of the contact (to belong to a class which integrates or not a student with a disability) were particularly studied. Five hundred forty nine children schooled in middle school integrating pupils with a disability answered the same questionnaire at the beginning and the end of school year (initial social representation vs final). The data show that the representation of the otherness returns to three great types of otherness: personality's features or physical attributes (46%), the social norms (28%) and the handicap (15%). Only the last element belongs to the core of the representation of the otherness. However, this one is accompanied by other terms relating to the social norms at the end of the year (be poor and spoken language). More still, this evolution depends on the type of contact maintained with the handicap (direct or indirect). On the whole, in spite of common schooling between pupils with a disability and non-disabled pupils, it would seem that the disability is always regarded as a characteristic of the otherness.

Keywords: social representation, otherness, handicap, contact, pupils of junior high school.

Introduction

L'évolution conceptuelle du handicap, qui est passée en trois décennies d'une approche médicale à une approche multifactorielle tenant compte de l'état de santé de la personne et de son environnement (Winance, Ville et Ravaud, 2007), s'est accompagnée de nombreux textes législatifs¹ pour favoriser la pleine participation des personnes handicapées. A l'école, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés est devenue une priorité dans le système éducatif français depuis 2005². Celle-ci vise aussi bien leur inclusion scolaire en prenant en compte leurs Besoins Educatifs Particuliers (BEP) que leur inclusion sociale en rassemblant au sein d'un même établissement des élèves avec ou sans handicap (Mastropieri et Scruggs, 2000). Pour tendre vers le premier objectif, plusieurs actions peuvent être réalisées : accessibilité aux locaux, élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation, formation des enseignants, etc. Concernant le second objectif, la loi invite simplement les élèves à mettre en pratique les valeurs de tolérance et de respect des différences individuelles dans le but de « vivre ensemble »³. Or, plusieurs recherches ont montré que les élèves handicapés avaient moins d'interactions sociales et moins d'amitiés réciproques que leurs camarades non handicapés (Estell, *et al.* 2008), et qu'ils perdaient des amitiés lorsque leur handicap était divulgué ou lorsqu'il s'aggravait (Moses, 2010). Même lorsqu'ils ont des amis, les élèves handicapés sont souvent enfermés dans des relations dissymétriques et considérés comme différents (Goffman, 1975 ; Skar, 2003 ; Watson, 2002). Il semblerait alors que ces élèves ne soient ni en dehors de la communauté éducative puisqu'ils sont physiquement présents et que leur BEP

1. Loi 2005-102 du 11 février 2005. *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*

2. Il est à noter que l'inclusion des élèves handicapés est plus ancienne dans d'autres pays comme l'Italie, la Norvège ou encore le Canada.

3. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n°21, 25 mai 1995, 95-125 et BOEN n°42, 25 novembre 1999, 99-187

sont pris en compte ni pleinement à l'intérieur puisqu'ils sont maintenus à distance par leurs pairs (Murphy, 1990).

Il apparaît donc une distorsion entre les nouvelles pratiques imposées aux membres de la société concernant le handicap et leurs représentations sociales et leurs attitudes envers les personnes handicapées. Cependant, puisque les nouvelles pratiques constituent le principal facteur de modification des représentations sociales (Flament, 2001), une modification de celle du handicap est envisageable. Celle-ci est majoritairement constituée d'éléments renvoyant à la déficience (Morvan, 1988), c'est-à-dire à la particularité qui différencie les personnes handicapées de celles qui ne le sont pas. Il semble alors que tout travail sur le handicap s'inscrit dans une problématique plus générale du rapport à l'altérité. A cet égard, Jodelet (2005) a montré que le handicap était considéré comme une forme d'altérité. Ainsi, les résistances à la participation des élèves handicapés peuvent aussi trouver leur ancrage dans la représentation de l'altérité. Ainsi, plutôt que d'étudier la représentation sociale du handicap des élèves scolarisés dans un cadre inclusif, il est apparu indispensable d'étudier celle de l'altérité pour repérer la place que le handicap y occupe et d'évaluer son éventuelle modification à la suite de ce type de scolarisation.

Dynamique représentationnelle

Les représentations sociales sont définies comme « l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994, p.12). Elles sous-tendent les attitudes (c'est-à-dire les prédispositions cognitives à réagir envers une personne ; Gergen, Gergen et Juras, 1992) et orientent les comportements (Rouquette et Rateau, 1998). Selon l'approche structurale (Abric, 1994), elles se composent en d'un double système complémentaire. Le noyau central, partie stable de la représentation sociale, est composé d'un nombre limité d'éléments. Ceux-ci sont liés aux conditions historiques et sociologiques et associés aux valeurs et normes. Le système périphérique, organisé autour et par le noyau central, se compose de nombreux éléments qui prennent appui sur les caractéristiques de chaque individu et sur le contexte immédiat dans lequel il évolue. Ce système joue un rôle de protection du noyau central en neutralisant les éléments contradictoires entre représentation et réalité. Ce double système permet aux représentations sociales d'être à la fois stables et souples les rendant dynamiques et susceptibles de se transformer. A cet égard, l'introduction de nouvelles pratiques est considérée comme le facteur principal de transformation des représentations sociales (Flament, 2001 ; Guimelli, 1994) qui s'observe par une modification du noyau central (Abric, 1994). Cette transformation peut être a) progressive avec l'intégration dans le noyau central d'un élément jusque là périphérique; b) résistante avec l'apparition de schèmes dits étranges qui permettent de rationaliser, pour un temps, la contradiction entre représentation et pratique; c) brutale observée par la dissolution du noyau central dont les éléments évolueront à leur gré.

Représentation sociale et altérité

L'altérité concerne les individus marqués « d'une différence, qu'elle soit d'ordre physique ou corporel (couleur, race, handicap, genre, etc.), du registre des mœurs (mode de vie, forme de sexualité) ou liée à une appartenance de groupe (national, ethnique, communautaire, religieux, etc.), qui se distinguent à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel » (Jodelet, 2005, p. 26). L'altérité est la distinction entre le même, qui renvoie à l'identité, et l'autre, qui s'établit autour d'une différence (Ricoeur, 1991). La religion, la langue, les traits physiques, le sexe, l'âge, la profession, le handicap sont autant de critères de différenciation mobilisables pour définir l'autre. Selon le contexte, les individus utiliseront certaines caractéristiques plutôt que d'autres. Ainsi, selon Todorov (1989) l'autre est multidimensionnel puisqu'il est a) un individu physique duquel on peut se distinguer par des caractéristiques physiologiques ; b) celui que la société, la culture, le groupe social nous a appris à identifier comme autre ; c) l'autre est, existe, mais n'est pas moi ; et d) l'altérité permet de définir son identité, il fait donc aussi partie de moi.

Cette multidimensionnalité de l'autre est défendu par Morin (2001) qui souligne qu' « autrui, c'est à la fois le semblable et le dissemblable, semblable par ses traits humains ou culturels communs, dissemblable par ses singularités individuelles ou ses différences ethniques » (p.81). L'acceptation que le différent fasse partie du même semble difficile au regard de l'histoire des relations entre les cultures où il était demandé à l'autre de perdre sa différence. Ainsi, pendant des siècles, les sociétés se sont focalisées sur le pôle différence au détriment du pôle ressemblance, ce qui a légitimé les pratiques d'exclusion. L'altérité renvoie donc à un mécanisme d'inclusion-exclusion qui est aussi à l'œuvre dans le processus de catégorisation sociale. Celui-ci consiste à classer les individus en deux groupes : le groupe « Nous » composé des individus considérés comme membres de son groupe et avec qui on s'identifie (Bourhis et Gagnon, 1994) et le groupe « Eux », rassemble les individus appartenant à un groupe autre que le sien et avec lequel une identification est peu probable (Tajfel, 1981).

Dans les deux cas on observe inévitablement un mécanisme d'inclusion-exclusion basé sur des caractéristiques physiques telles que le sexe, l'ethnie, l'âge (Bennett, 2011 ; Crisp, Hewstone et Rubin, 2001 ; Kerzil et Gonin, 2005) ou d'autres plus spécifiques comme le niveau socioéconomique, la religion, l'état de santé. En ce qui concerne le handicap, il constituerait également une caractéristique de base de différenciation (Brewer et Brown, 1998 ; Murdick, Shore, Chittoran et Gartin, 2004). Plus encore, Rohmer et Louvet (2009) ont montré que les personnes handicapées étaient réduites à leur seule déficience puisqu'elles sont d'abord perçues et identifiées comme handicapées avant d'être perçues comme homme/femme, jeune/âgée, blanche/noire....

Au regard de ces éléments recueillis auprès d'une population adulte, on peut se demander quels sont les critères susceptibles d'être mobilisés par des enfants pour définir l'altérité. Il s'avère qu'ils utilisent aussi le sexe (Quinn, Yahr, Kuhn, Slater et Pascalis, 2002), l'âge (Sanefuji, Ohgami et Hashiya, 2006) et la couleur de peau (Barrett, 2007) comme caractéristique de différenciation. D'autres recherches ont montré que les enfants de deux à sept ans décrivent l'autre à travers des

attributs externes comme le poids, la couleur de cheveux, les vêtements (Quintana, 1998) plutôt qu'à partir d'attributs internes comme les traits de personnalité. C'est seulement vers l'âge de sept ans que les enfants commencent à admettre que des personnes n'appartenant pas à leur groupe peuvent leur ressembler sur d'autres caractéristiques. Au-delà de cet âge, les enfants délaissent les critères physiques pour caractériser l'altérité et privilégient les traits de personnalité (Svirydzenka, Sani et Bennett, 2010).

Bien qu'intéressantes, ces données se limitent à interroger des élèves au sujet d'une seule forme d'altérité (couleur de peau, étranger...) et ce auprès de participants qui n'ont pas été confrontés au handicap. Or, à l'école, les élèves sont confrontés à une nouvelle forme d'altérité, le handicap. Dans ce contexte, certains chercheurs se sont intéressés aux attitudes des élèves non handicapés à l'égard de leurs camarades handicapés. Une méta-analyse de Nowicki et Sandieson (2002) a montré que ces attitudes étaient plutôt négatives. Toutefois ce constat est plus complexe qu'il n'y paraît car les attitudes sont influencées par différents facteurs pour lesquels les résultats de recherche ne sont pas unanimes. Par exemple, certaines recherches ont montré que les élèves qui ont eu des contacts réguliers avec une personne handicapée développaient des attitudes positives envers le handicap (Favazza, Phillipsen et Kumar, 2000) alors que d'autres montrent l'inverse (Gottlieb, Cohen, & Goldstein, 1974) ou encore que ce facteur n'a pas d'effet (Wong Kam Pun, 2008). Quant à la nature du handicap, les auteurs ont montré que les attitudes étaient tantôt négatives tantôt positives et ce quel que soit le type de handicap. En effet, les recherches ont montré que les attitudes étaient négatives envers les déficiences cognitives (Ochoa et Olivarez, 1995), sensorielles (Nunes, Pretzlik et Olsson, 2001), physiques (Yude, Goodman et Mc Conachie, 1998), et mentales (Freeman et Alkin, 2000) alors que d'autres recherches ont montré qu'elles étaient positives envers ces mêmes déficiences (Kennedy et Bruininks, 1974 ; Longoria et Marini, 2006 ; Scheepstra, Nakken et Pijl, 1999 ; Siperstein, Leffert et Wenz-Gross, 1997). La variabilité de ces résultats peut s'inscrire dans le rapport que les élèves non handicapés entretiennent avec l'altérité et le mécanisme d'inclusion-exclusion qu'il engendre. En effet, une attitude négative serait synonyme d'un rapport à l'altérité où le handicap serait présent conduisant à l'exclusion alors qu'une attitude positive renverrait à un rapport à l'altérité où le handicap serait moins présent ou du moins n'engendrerait pas d'exclusion. Ainsi, la question du rapport à l'altérité des élèves scolarisés dans un cadre inclusif et la place que le handicap y occupe est posée.

A notre connaissance, seules trois recherches ont porté sur cette question. L'une a montré que seuls 38% des élèves scolarisés avec des camarades dyslexiques sévères considéraient qu'il y avait des élèves différents et mobilisaient les caractéristiques physiques, les difficultés d'apprentissage et les relations sociales pour définir l'autre (Feuilladiou, Gombert et Harma, 2009). Quant aux deux autres recherches, elles montrent que le handicap est considéré comme une forme d'altérité. Magiati, Dockrell et Logotheti (2002) ont montré que les élèves grecs différencient leurs camarades à partir d'attributs physiques (52%), de traits de personnalité (36,7%), de performances éducatives (35,4%), de la situation sociale et familiale (26,6%), et pour près d'un quart à partir du handicap (24%). Plus encore, dans cette étude les élèves qui mentionnaient avoir une expérience avec le

handicap (parents, amis) se sont davantage référés au handicap comme indicateur de différence que les élèves sans cette expérience. Enfin, une recherche a montré que la représentation sociale de l'altérité des élèves scolarisés avec des pairs handicapés intégrait au sein de son noyau central le handicap (Harma, Gombert et Roussey, 2013).

Bien que ces recherches fournissent des connaissances sur le rapport à l'altérité des élèves scolarisés dans un cadre inclusif et qu'elles offrent des pistes de réflexion sur l'effet du contact au handicap, elles n'étudient pas l'évolution de la place occupée par le handicap dans la représentation sociale de l'altérité, alors que cette question devient centrale dans le contexte scolaire actuel. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il s'agira de tester trois hypothèses. D'abord, selon la première, le handicap devrait figurer dans le noyau central de la représentation sociale de l'altérité des collégiens compte tenu du fait qu'il est une forme d'altérité radicale (Jodelet, 2005) et qu'il est une caractéristique saillante dans le processus de catégorisation sociale (Rohmer et Louvet, 2009). Ensuite, compte tenu du fait que les élèves handicapés sont de plus en plus scolarisés en classe ordinaire, les élèves non handicapés sont confrontés au handicap ce qui constitue une nouvelle pratique pouvant transformer les représentations sociales (Flament, 2001 ; Guimelli, 1994). Ainsi, selon la deuxième hypothèse, on devrait observer une modification de la représentation sociale de l'altérité des élèves non handicapés ainsi que de la place occupée par le handicap dans celle-ci. Enfin, selon la troisième hypothèse, cette modification devrait dépendre de la familiarité au handicap puisqu'il a été montré que les élèves qui ont eu une expérience au handicap (parent, un ami ou voisin handicapé) se réfèrent davantage à cette caractéristique pour identifier l'autre que les élèves sans cette expérience (Magiati *et al.*, 2002).

Méthodologie

Facteurs

Le facteur familiarité au handicap a été défini par un seul indicateur: le contact avec un pair handicapé dans l'enceinte scolaire. Le contact direct correspond aux élèves appartenant à une classe qui accueillait un élève handicapé. Le contact indirect concerne les élèves non handicapés des classes qui n'accueillaient pas de camarade handicapé. Deux questions fermées relatives à l'expérience au handicap (relatives au contact scolaire antérieur et au contact intime) ont permis de s'assurer que les élèves en contact indirect n'avaient pas eu de contact auparavant.

Travailler sur l'évolution de la représentation sociale nécessite la répétition d'une mesure dans une démarche de type test et post-test (en début et après l'inclusion d'un pair handicapé dans la classe). Compte tenu des remaniements inhérents au milieu scolaire, la durée séparant les deux temps de passation a été fixée à 6 mois. Ainsi, pour repérer une éventuelle évolution de la représentation sociale, les données recueillies en début d'année (T1) ont été comparées à celles de fin d'année (T2).

Participants

Cinq collèges répondant aux facteurs étudiés ont été choisis comme terrain de recherche. Ils scolarisaient 25 élèves handicapés dans 17 classes ordinaires de 6^e et 5^e. Les élèves de ces classes ont été sollicités pour participer à la recherche et ont constitué l'échantillon de participants en contact direct. Sur la base d'un appariement reposant sur 3 critères (appartenir au même collège, être de même niveau 6^e et 5^e, enregistrer des performances scolaires équivalentes), 17 classes n'accueillant pas d'élève handicapé ont été choisies pour constituer l'échantillon des participants en contact indirect.

Tableau 1 Répartition des participants en fonction de la nature du contact avec un pair handicapé

	Collège A	Collège B	Collège C	Collège D	Collège E	Total
Contact direct (CD)	67	78	56	60	40	301
Contact indirect (CI)	76	33	50	51	38	248
Total	143	111	106	111	78	549

Un formulaire standard d'autorisation parentale a été distribué aux élèves. Parmi les 620 élèves autorisés à participer à la recherche, 559 ont répondu au questionnaire en début d'année et 585 en fin d'année. Seules les réponses des 549 élèves ayant participé aux deux temps de l'expérimentation ont été analysées. Cet échantillon était constitué de 285 filles (51,9%) et 264 garçons (48,1%), âgés de 10,2 à 15 ans (moyenne 12,6 ans).

Procédure

La première passation a eu lieu en octobre-novembre 2009 et la seconde en avril-mai 2010. Les collégiens ont rempli le questionnaire en passation collective dans leur salle de classe habituelle, durant les heures de permanence qui ne constituent pas des temps d'inclusion. Les participants ont donc rempli leur questionnaire sans la présence de leurs camarades handicapés.

Matériel

Pour étudier le contenu de la représentation sociale de l'altérité, une question d'évocation a été utilisée. Les élèves devaient énoncer dans un premier temps cinq mots ou expressions qui leur venaient à l'esprit en pensant à une personne différente et, dans un deuxième temps, les classer selon l'importance qu'ils accordaient à chaque différence. Deux indicateurs ont ainsi été recueillis, la fréquence d'occurrence de chaque terme et son rang d'importance.

Pour observer la place du handicap dans la représentation sociale de l'altérité, les participants devaient répondre à une question de caractérisation. Concrètement, une liste de 12 items leur était proposée et ils devaient dans un premier temps choisir quatre items qui, selon eux, caractérisaient le mieux l'altérité (« *A partir de la liste, reporte sur les pointillés le numéro des 4 propositions qui te font le plus penser à une personne différente* »). Par la suite, ils devaient choisir parmi les items restants, les moins caractéristiques. Les termes non sélectionnés ont été considérés comme « neutres ».

Concernant la sélection des thèmes de cette liste, les résultats de la recherche portant sur la représentation de l'altérité des adolescents ont montré qu'elle était essentiellement et hiérarchiquement composée de termes renvoyant aux attributs physiques, aux normes sociales et au handicap (Harma, Gombert et Roussey, 2013). Ainsi, pour chacun de ces thèmes, quatre items ont été formulés de manière comparable sous la forme de propositions facilement compréhensibles par des jeunes collégiens. Pour vérifier cet aspect, la liste ainsi conçue a été présentée à un groupe test de 16 élèves d'un autre établissement. Ils devaient barrer les items qu'ils ne comprenaient pas, sélectionner ceux qui caractérisaient le mieux l'altérité et compléter la liste s'ils le souhaitaient. Ce test n'a révélé aucune difficulté de compréhension des items. Huit élèves ont complété la liste, mais la faible occurrence des réponses n'a pas conduit à modifier la liste initiale.

Analyses des données et typologie

L'analyse des données porte sur 1098 questionnaires remplis aux deux temps de passation par 549 élèves. Pour étudier la représentation sociale de l'altérité, trois analyses ont été effectuées : deux relatives à la question d'évocation et la troisième à la question de caractérisation.

Le recueil de tous les mots ou expressions formulés par les élèves à la question d'évocation a permis de dégager une typologie de la représentation de l'altérité (Voir annexe A). Concrètement, les réponses ont été classées dans six catégories générales. Ces catégories ont été divisées en sous-catégories afin de préserver des informations plus spécifiques. Cette analyse respecte les cinq principes méthodologiques de Bardin (1989 ; exhaustivité, exclusivité, méthode, objectivité, quantifiabilité). Cette catégorisation a été validée par la méthode des juges (Plake, Hambleton et Jaeger, 1997). Précisément, les 620 termes différents utilisés pour évoquer l'altérité (sans prendre en compte les occurrences multiples) ont été classés dans les catégories. 554 l'ont été d'emblée dans la même catégorie par les deux juges, 37 après concertation entre les juges, et 29 ont nécessité le recours à un troisième juge. L'accord entre les deux juges était donc supérieur à 90%. Au final, l'analyse statistique a porté sur les 2494 et 2626 mots classés dans les six catégories en début et fin d'année scolaire (respectivement 61 et 27 items « Inclassables » n'ont pas été pris en compte).

Une seconde analyse associant le rang d'importance moyen et la fréquence de chaque terme a permis de distinguer les éléments du noyau central et ceux du système périphérique. Concrètement, un terme possédant une fréquence élevée et un rang d'importance faible appartient au système central de la représentation

sociale alors qu'un terme possédant une fréquence faible et un rang d'importance moyen ou élevé appartient au système périphérique (Vergès, 1994). Cette analyse a été effectuée avec le logiciel Evoc 2005 conçu pour ce type d'analyse.

La troisième analyse a porté sur les items choisis pour caractériser le plus l'altérité. Les items ont été regroupés en fonction du thème qu'ils abordaient. Leurs occurrences ont ensuite été additionnées.

Qu'il s'agisse de l'analyse de contenu relative à la question d'évocation ou de l'analyse de la question de caractérisation, le test du χ^2 a été utilisé pour observer l'effet des facteurs Temps et Contact en utilisant le logiciel gratuit Outils-stat (Dauvier et Arciszewski, 2009). Le seuil de significativité .05 a été retenu.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties. La première concerne la représentation sociale de l'altérité recueillie en début d'année et à l'effet du facteur contact. La seconde porte sur leur évolution. Dans les deux cas, les résultats concernant le contenu de la représentation sociale sont présentés, ensuite ceux relatifs à son organisation et, enfin, ceux portant sur la caractérisation de l'altérité⁴.

Représentation sociale de l'altérité en début d'année scolaire

Globalement le contenu de la représentation sociale de l'altérité des élèves est riche et diversifiée. Le handicap y figure d'emblée. En effet, pour évoquer l'altérité, les élèves citent majoritairement des traits de personnalité et des attributs physiques, puis ils se réfèrent dans des proportions moindres aux normes sociales et au handicap ($\chi^2(5, N= [2494]= 2555,3, p<.001$). Ce résultat s'observe chez les élèves en **Contact direct** ($\chi^2(5, N= [1376]= 1381,06$) et en **Contact indirect** ($\chi^2(5, N=[1118]= 1191,36$). Dès le début de l'année scolaire (Tableau 2), le contact avec un pair handicapé a un impact sur l'évocation de l'altérité ($\chi^2(5, N= [2494]= 20,73, p<.001$). En effet, les participants en **Contact direct** évoquent davantage l'altérité sous la forme du handicap et moins à travers ce qu'ils ressentent que leurs homologues en **Contact indirect** (handicap : 234/1376 vs 148/1118, $\chi^2(1, N= [2494]= 6,75, p<.01$) ; sentiments/émotions : 57/1376 vs 81/1118, $\chi^2(1, N= [2494]= 11,36, p<.005$).

Le noyau central est constitué du seul élément « handicapé » ceci aussi bien chez les élèves en **Contact direct** (fréquence 65 et rang moyen 1.8) qu'en **Contact indirect** (fréquence 54 et rang moyen 1.6) avec un pair handicapé.

4. Pour les questions d'évocation et de caractérisation, lorsque des différences étaient observées au niveau des catégories, respectivement les sous-catégories et items ont été analysés et seuls les résultats significatifs sont présentés.

Tableau 2 Répartition dans les catégories des termes évoqués en début d'année scolaire en fonction du type de contact avec un pair handicapé

	Temps 1		Total	p
	Contact direct	Contact indirect		
Handicap	234	148	382	.01
Traits de personnalité et attributs physiques	638	559	1197	n.s
Normes	408	298	706	n.s
Sentiments-Emotions	57	81	138	.005
Santé	22	21	43	n.s
Difficulté	17	11	28	n.s
Total	1376	1118	2494	.001

Les participants choisissent majoritairement des types de handicap pour caractériser l'altérité, ensuite ils se réfèrent aux normes sociales et en dernier lieu aux attributs physiques ($\chi^2(2, N= [2182]= 541, p<.001)$). Ce résultat s'observe chez les élèves en **contact direct** ($\chi^2(2, N= [1196]= 289,77, p<.001)$) comme chez ceux en **contact indirect** ($\chi^2(2, N= [986]= 251,67 p<.001)$) et aucune différence n'est observée entre ces conditions (tableau 3).

Ces résultats recueillis en début d'année valident l'hypothèse 1 selon laquelle le handicap ferait partie de la représentation sociale de l'altérité puisqu'il est repéré au niveau de son contenu, qu'il occupe une place centrale et qu'il est majoritairement utilisé pour caractériser l'autre.

Evolution de la représentation sociale de l'altérité

Les réponses à la question d'évocation mettent en évidence que le contenu de la représentation sociale de l'altérité évolue en cours d'année ($\chi^2(5, N= [5120]= 32,63, p<.001)$). Globalement, en fin d'année scolaire les évocation des élèves relevant du handicap sont significativement plus nombreuses (497/2626 vs 382/2494, $\chi^2(1, N= [5120]= 11,46, p<.001)$) contrairement à celles référant aux sentiments et émotions ressentis (80/2626 vs 138/2494, $\chi^2(1, N= [5120]= 18,8, p<.001)$).

Cette évolution s'observe, quelle que soit la modalité prise par le facteur contact (Tableau 6). Par ailleurs, les élèves en **Contact indirect** avec un pair handicapé font davantage référence aux normes sociales et moins aux attributs physiques et traits de personnalité pour évoquer l'altérité en fin d'année scolaire

Tableau 3 Répartition des qualificatifs sélectionnés pour caractériser l'altérité en début d'année par les participants en fonction du type d'altérité et de la nature du contact

	Contact direct	Contact indirect	Total
Handicap	646	542	1188
Aveugle	180	154	334
Maladie mentale	182	144	326
Pas marcher	126	108	234
Retard intellectuel	158	136	294
Normes	384	307	691
Drogue	133	96	229
Prison	73	64	137
Etranger	42	36	78
Vit dans la rue	136	111	247
Physique	166	137	303
Beau-laid	17	27	44
Maigre-gros	48	32	80
Petit-grand	32	20	52
Sexe	69	58	127
Total	1196	986	2182

Tableau 4. Répartition des termes évoqués dans les catégories en fonction du temps de l'expérimentation

	T1	T2	P
Handicap	382	497	.001
Traits de personnalité et attributs physiques	1197	1223	n.s
Normes	706	772	n.s
Sentiments-Emotions	138	80	.001
Santé	43	33	n.s
Difficulté	28	21	n.s
Total	2494	2626	.001

(normes : 361/1180 vs 298/1118, $\chi^2(1, N= [2298])= 4,35, p<.05$; physique-personnalité : 550/1180 vs 559/1180, $\chi^2(1, N= [2298])= 5.42, p<.02$). Ainsi, l'évolution du contenu de la représentation sociale prend une forme différente selon la nature du contact.

Tableau 5 Répartition des termes évoqués dans les catégories en fonction de la nature du contact et du temps de l'expérimentation

	Contact direct		P	Contact indirect		p
	T1	T2		T1	T2	
Handicap	234	297	.02	148	200	.02
Traits de personnalité et attributs physiques	638	673	n.s	559	550	n.s
Normes	408	411	n.s	298	361	.05
Sentiments-Emotions	57	39	.05	81	41	.001
Santé	22	16	n.s	21	17	n.s
Difficulté	17	10	n.s	11	11	n.s
Total	1376	1446	.05	1118	1180	.001

En fin d'année scolaire, le noyau central est composé de trois éléments : « handicapé », « langue » et « pauvre ». Par ailleurs, le terme « handicapé » est davantage cité en fin d'année (153/2626 vs 116/2494, $\chi^2(1, N= [5120])= 15,59, p<.001$).

L'évolution de l'organisation de la représentation sociale est fonction de la nature du contact. En effet, l'élément « handicapé » continue d'appartenir au noyau central en fin d'année et s'accompagne chez les élèves en **Contact direct** de l'élément « pauvre » (fréquence 35 et rang moyen 2.3), et chez ceux en **Contact indirect** de l'élément « langue » (fréquence 29 et rang moyen 2.2). Par ailleurs, notons qu'en cas de **Contact direct**, le terme handicapé est davantage cité en fin d'année (93/1446 vs 65/1376, $\chi^2(1, N= [2822])= 3,89, p<.05$).

Une évolution de la caractérisation de l'altérité est observée entre les deux temps de l'expérimentation ($\chi^2(2, N= [4376])= 22,25, p<.001$). Précisément, en fin d'année les participants choisissent moins le handicap (1101/2194 vs 1188/2182; $\chi^2(1, N= [4376])= 16,08, p<.001$) pour caractériser une personne différente ceci au profit de l'altérité liée aux normes sociales (796/2194 vs 691/2182 ; ($\chi^2(1, N= [4376])= 21,57, p<.001$; Tableau 9).

Cette évolution s'observe aussi bien chez les élèves en **Contact direct** avec un pair handicapé que chez ceux en **Contact indirect** (Tableau 10). Ces résultats peuvent être précisés lorsque l'on s'intéresse aux variations au niveau des items. Les différences significatives concernent les items appartenant à la

Tableau 6 Répartition des qualificatifs sélectionnés pour caractériser l'altérité en début et fin d'année

	T1	T2	P
Handicap	1188	1101	.001
Aveugle	334	289	n.s
Maladie mentale	326	327	n.s
Pas marcher	234	195	n.s
Retard intellectuel	294	290	n.s
Normes	691	796	.001
Drogue	229	260	n.s
Prison	137	179	n.s
Etranger	78	253	.001
Vit dans la rue	247	104	.001
Physique	303	297	n.s
Beau-laid	44	42	n.s
Maigre-gros	80	69	n.s
Petit-grand	52	50	n.s
Sexe	127	136	n.s
Total	2182	2194	.001

catégorie Normes. En effet, en fin d'année, les élèves qu'ils soient en **Contact direct** ou **indirect**, choisissent moins l'item « vit dans la rue » (contact direct : 55/446 vs 136/384, $\chi^2(1, N= [384])= 89,45, p<.001$; contact indirect : 49/350 vs 111/307, $\chi^2(1, N= [307])= 65,29, p<.001$) et davantage celui d' « étranger » (contact direct : 132/446 vs 42/384, $\chi^2(1, N= [384])= 137,2, p<.001$; contact indirect : 121/350 vs 36/307, $\chi^2(1, N= [307])= 154,77, p<.001$). Par ailleurs, il est à noter que les élèves en **Contact direct** choisissent aussi davantage l'item « prison » en fin d'année (106/446 vs 73/384, $\chi^2(1, N= [384])= 5,63, p<.02$).

Cependant, quelle que soit la nature du contact, les participants continuent d'utiliser majoritairement le handicap pour caractériser l'altérité (Contact direct : $\chi^2(2, N= [1202])= 258,15, p<.001$; Contact indirect : $\chi^2(2, N= [992])= 193,33, p<.001$).

Les résultats recueillis en fin d'année attestent d'une évolution de la représentation sociale de l'altérité tant au niveau de son contenu qu'au niveau de son organisation validant ainsi l'hypothèse 2. Plus encore, cette évolution est

fonction, comme le stipulait l'hypothèse 3, du contact au handicap puisque le noyau central est composé d'éléments différents selon que les élèves aient été en **Contact direct** ou **indirect** avec un pair handicapé.

Tableau 7 Répartition des qualificatifs sélectionnés pour caractériser l'altérité en début et fin d'année par les participants en fonction du type d'altérité et de la nature du contact

	Contact direct			Contact indirect		
	T1	T2	P	T1	T2	P
Handicap	646	602	.01	542	499	.003
Aveugle	180	151	n.s	154	138	n.s
Maladie mentale	182	178	n.s	144	149	n.s
Pas marcher	126	105	n.s	108	90	n.s
Retard intellectuel	158	168	n.s	136	122	n.s
Normes	384	446	.001	307	350	.005
Drogue	133	153	n.s	96	107	n.s
Prison	73	106	n.s	64	73	.01
Etranger	42	132	.001	36	121	.001
Vit dans la rue	136	55	.001	111	49	.001
Physique	166	154	n.s	137	143	n.s
Beau-laid	17	23	n.s	27	19	n.s
Maigre-gros	48	36	n.s	32	33	n.s
Petit-grand	32	25	n.s	20	25	n.s
Sexe	69	70	n.s	58	66	n.s
Total	1196	1202	.001	986	992	.01

Discussion

Cette recherche étudiait la représentation sociale de l'altérité des élèves scolarisés dans un cadre inclusif tout en repérant son évolution et l'effet du facteur contact avec un pair handicapé.

Les évocations des participants ont montré qu'ils possédaient une représentation sociale de l'altérité riche et diversifiée. Ces collégiens se réfèrent majoritairement aux différences d'ordre physique pour évoquer l'altérité en début et fin d'année scolaire. Ils se réfèrent ensuite aux normes sociales, au handicap et dans des proportions moindres aux sentiments/émotions ressentis envers l'altérité, aux problèmes de santé et aux difficultés.

Malgré, la forte référence à la catégorie traits de personnalité et attributs physiques dans les évocations des collégiens pouvant s'expliquer par le fait que les participants sont des adolescents, période durant laquelle ils subissent des transformations physiques importantes (Cloutier et Drapeau, 2008), le noyau central de la représentation sociale de l'altérité se compose en début d'année du seul élément « handicapé ». Il n'est pas surprenant d'observer cet élément dans le noyau central puisque l'intégrité fonctionnelle du corps et de l'esprit représente la norme sociale (Le Breton, 1990). Les personnes handicapées faisant exception à cette norme sont alors considérées comme « différentes ». Ainsi, il semble que le handicap constitue une forme d'altérité chez les jeunes adolescents comme chez les adultes (Rohmer et Louvet, 2009 ; Smart, 2001).

En fin d'année scolaire, le terme handicapé fait toujours partie du noyau central, mais deux éléments qui font référence aux normes sociales le complètent. Cette évolution varie selon la nature du contact : les élèves en contact direct avec des camarades handicapés prennent en compte la dimension économique (être pauvre) tandis que ceux en contact indirect se réfèrent aux modalités de communication (langue parlée).

Les résultats à la question de caractérisation étayent ce premier constat. En début et fin d'année, les élèves en contact direct ou indirect considèrent le handicap comme caractérisant le plus l'altérité.

En revanche en fin d'année, ils s'y réfèrent moins pour davantage prendre en compte l'altérité liée aux normes sociales et particulièrement à l'étranger en abandonnant la figure du sans-abri. Autrement dit, paradoxalement le handicap est davantage cité pour évoquer l'altérité (question d'évocation) mais est moins sélectionné pour identifier une personne différente (question de caractérisation). Ces résultats confirment d'une part, la place centrale du handicap dans la représentation sociale de l'altérité et d'autre part son ouverture à des formes d'altérité. Cette ouverture peut être interprétée à l'aune du contexte sociétal lors de l'enquête. Les élèves ont été interrogés lorsque la crise économique était médiatisée en France. Ainsi, l'entrée des termes « pauvre » et « langue parlée » semble renvoyer aux menaces de la précarité de l'emploi et de l'étranger inhérentes en période de crise. Cette interprétation semble être pertinente puisqu'elle peut également être mobilisée pour expliquer le fait que les participants choisissaient

moins l'item « vit dans la rue » et davantage celui d'« étranger » en fin d'année. En effet, en début d'année les élèves étaient sensibilisés à la problématique des sans-abris par l'intermédiaire de la médiatisation des actions d'associations contre le mal-logement alors qu'en fin d'année ce sont les conséquences de la crise et le sauvetage de la Grèce qui faisaient l'actualité.

La variation de la représentation sociale de l'altérité observée entre les deux temps de l'expérimentation, c'est-à-dire en l'espace de six mois, questionne sa pérennité. En effet, si les élèves ne sont plus scolarisés dans un établissement qui scolarise des élèves présentant un handicap, un retour à la représentation sociale initiale peut-il être envisagé ? Dans cette perspective, il serait intéressant d'étudier le rôle joué par les éléments périphériques pour protéger le noyau central. De plus, le fait d'observer une évolution tant chez les élèves en contact direct que chez ceux en contact indirect interroge la finesse de l'étude du facteur contact qui, dans cette recherche, reposait uniquement sur un contact scolaire avec un pair handicapé. Ce facteur mériterait d'être précisé dans des futures recherches en prenant en compte d'une part, la familiarité au handicap des participants et, d'autre part, en spécifiant le contact scolaire par d'autres critères. Concernant la familiarité, le Level of Contact Report (Holmes, Corrigan, Williams, Canar et Kubiak, 1999) pourrait être utilisé puisqu'il permet de mesurer le niveau d'intimité au handicap (bas, moyen, haut) des participants. Cependant, une adaptation de cet outil sera indispensable pour être utilisée auprès d'adolescents côtoyant tout type de handicap. Concernant le contact scolaire, plusieurs pistes sont à prendre en compte : la pédagogie employée par l'enseignant, car certaines favorisent le contact entre élèves, les attitudes des enseignants et celles des parents puisque qu'elles influencent celles des élèves (Stewart, 1990), les actions pour sensibiliser au handicap pour déconstruire les stéréotypes liés au handicap.

Concernant l'élément « handicapé », élément stable de la représentation sociale de l'altérité, les résultats ont mis en évidence qu'il était davantage cité en fin d'année scolaire quand les élèves avaient été en contact direct avec un pair handicapé. Ce résultat suggère que le contact direct conduit à l'ancrage de cet élément dans le noyau central. Tout se passe comme si ces élèves se rendaient compte de la « différence » de leurs camarades puisqu'ils étaient amenés à adapter leur niveau de langage, à répéter les choses, à recentrer leur camarade dans la réalité et, de ce fait, considéraient le handicap comme caractéristique de l'altérité. Toutefois, cette interprétation est à prendre avec prudence puisque certains des participants étaient en contact direct avec des camarades présentant une dyslexie qui restent aux yeux de la population de l'ordre de la difficulté scolaire et non pas de l'ordre du handicap (Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey, 2008). Dès lors, on peut se demander si la nature du handicap côtoyé peut influencer l'ancrage de cet élément dans le noyau central. Par exemple, puisque les personnes handicapées physiques sont considérées comme une image déformée des personnes non handicapées (Giami, Assouly-Piquet et Berthier, 1988), on pourrait penser que le contact direct avec un pair présentant une paralysie pourrait limiter cet ancrage. Par ailleurs, identifier les personnes handicapées comme *alter* ne signifie pas automatiquement tracer une frontière avec l'autre. En effet, cela peut signifier que ces personnes commencent à être reconnues et acceptées dans leur différence. Ainsi, il serait intéressant de mener des recherches portant à la fois sur la

représentation de l'altérité et les attitudes développées par les élèves à l'égard de leurs camarades handicapés afin d'observer s'ils maintiennent une distance sociale avec ces derniers.

Conclusion

Les résultats de ce travail suggèrent que les collégiens scolarisés dans un cadre inclusif considèrent le handicap comme une caractéristique pour définir l'autre. Cette persistance doit être liée à l'ambivalence idéologique concernant le handicap (Watermeyer, 2012). Celle-ci peut être étudiée par la signification et les traitements attribués aux personnes handicapées durant l'Histoire (Stiker, 1997). De l'Antiquité au Moyen Âge, les personnes handicapées étaient abandonnées, tuées, perçues comme diaboliques. A la suite des découvertes scientifiques et des débats philosophiques du XVII^e siècle, l'idée d'éducabilité des enfants handicapés, le dépistage de la déficience et le placement en milieu spécialisé se sont développés. Enfin, après les guerres mondiales, la place des personnes handicapées a oscillé entre la ségrégation et l'intégration pour tendre aujourd'hui lentement vers l'inclusion. Cependant, les débats autour du handicap comme les examens prénataux, IVG thérapeutique, les recherches sur la génétique et leur application témoignent de la contradiction de notre société entre un idéal démocratique qui inclurait les personnes handicapées (face visible) et les comportements spontanés des citoyens qui les gardent à distance (face cachée). Autrement dit, les pratiques d'exclusion semblent bien ancrées dans la mémoire collective puisqu'aujourd'hui encore la société entretient une ambivalence envers le handicap. Pour autant, il serait faux de penser que les personnes présentant un handicap seront toujours exclues. En effet, bien que la construction de l'altérité s'appuie sur un mécanisme d'exclusion-inclusion, celui-ci est modulable selon le temps et l'espace. Ainsi, compte tenu du fait que les pratiques inclusives se développent dans toutes les sphères de la vie sociale depuis 2005, il est possible d'envisager que le handicap serait moins présent dans le noyau central de la représentation de l'altérité.

Cependant, pour parvenir à un tel résultat, les politiques incitatives pour encourager la participation sociale des personnes handicapées ne peuvent se priver de prendre en compte cette ambivalence idéologique. Ces programmes, basés sur la communication d'informations sur les déficiences, occultaient un fait important, à savoir que le handicap est considéré comme une forme d'altérité. Ainsi, un programme s'inscrivant dans une démarche conciliant les deux aspects, handicap et altérité, devrait être plus efficace. En effet, l'approche du handicap à partir du prisme de l'altérité permet de mettre en évidence son caractère de différenciation. Il est important de prendre en compte cet élément lorsque l'on souhaite travailler sur la déstigmatisation du handicap à travers les représentations sociales qui dépend de son contexte d'étude (Lahlou et Abric, 2011). De façon précise, il pourrait s'agir, par exemple, de sensibiliser au handicap en pointant ce qui est différent, mais surtout ce qui est semblable entre personnes handicapées et non handicapées. Le but de ces programmes est de conduire chaque individu à percevoir les personnes handicapées comme autrui.

Références

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Bennett, M. (2011). Children's Social Identities. *Infant and Child Development*, 20, 353-363. doi: 10.1002/icd.741.
- Bourhis, R. Y. et Gagnon, A. (1994). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R. J. Vallerand (dir.), *Les Fondements de la psychologie sociale* (pp. 708-773). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Brewer, M. B. et Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. Dans D. T. Gilbert & S. T. Fiske (dir.), *The handbook of social psychology* (pp. 554-594). New York, NY: McGraw-Hill.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent*. Montréal, QC : La Chenelière.
- Crisp, R. J., Hewstone, M. et Rubin, M. (2001). Does multiple categorization reduce intergroup bias ? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 76-89. doi: 10.1177/0146167201271007
- Davier, B. et Arciszewski, T. (2009). *Outils-STATS* [http://outils.stat.free.fr]
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. et Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14. doi: 10.1177/0022219407310993
- Favazza, P. C., Phillipsen, L. et Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66, 491-508.
- Feuilladiou, S., Gombert, A. et Harma, K. (2009). Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves. *Skholé*, 15, 39-52.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. Dans P. Moliner (dir.), *Dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Freeman, S. F. N. et Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-26. doi: 10.1177/074193250002100102
- Gergen, K., Gergen, M. et Jutras, S. (1992). Les changements d'attitudes. Dans K. Gergen, M. Gergen and S. Jutras, *Psychologie sociale* (pp. 183-218). Laval, QC : Edition études vivantes.
- Giami, A., Assouly-Piquet, C. et Berthier, F. (1988). *La figure fondamentale du handicap : représentations et figures fantasmatiques*. Paris, France : MIRE-GERAL.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris, France : Éditions de minuit.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.-Y. et Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'enfants dyslexiques sévères en classe ordinaire : pratiques et représentations de l'enseignant, vécu de l'expérience des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Gottlieb, J., Cohen, L. et Goldstein, L. (1974). Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *Training School Bulletin*, 71, 9-16.

- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Harma, K., Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2013). Impact of mainstreaming and disability visibility on social representations of disability and otherness held by junior high school pupils. *International Journal of Disability Developmental and Education*, 60, 312-331.
- Holmes, E. P., Corrigan, P. W., Williams, P., Canar, J. et Kubiak, A. M. (1999). Changing attitudes about schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 25, 447-456.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas, & L. Licata (dir.), *L'Autre : Regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Kennedy, P. et Bruininks, R. H. (1974). Social status of hearing impaired children in regular classrooms. *Exceptional Children*, 40, 336-342.
- Kerzil, J. et Gonin, A. (2005). Préadolescents et différences "ethniques" : acceptation ou rejet de l'Autre? *Connexions*, 83, 119-133. doi: 10.3917/cnx.083.0115
- Lahlou, S. et Abric, J.-Cl. (2011). What are the "elements" of a representation? *Papers on Social Representations*, 20(2), 20.1-20.09.
- Le Breton, D. (1990). *La défiguration, un handicap d'apparence*. Paris, France : A.-M. Métailié.
- Longoria, L. et Marini, I. (2006). Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 72, 19-25.
- Magiati, I., Dockrell, J. et Logotheti, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430. doi: org/10.1016/S0193-3973(02)00126-0
- Mastropieri, M. A. et Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective interaction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5 : L'humanité de l'humanité*. Paris, France : Seuil.
- Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris, France : CTNERH-MIRE
- Moses, T. (2010). Being treated differently: stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with health disorders. *Social Science & Medicine*, 70, 985-993. doi:10.1016/j.socscimed.2009.12.022
- Murdick, N., Shore, P., Chittoran, M. et Gartin, B. (2004). Cross-cultural comparison of the concept of "otherness" and its impact on persons with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 310-316.
- Murphy, R. F. (1990). *Vivre à corps perdu*. Paris, France : Plon.
- Nowicki, E. A. et Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265. doi:10.1080/1034912022000007270
- Nunes, T., Pretzlik, U. et Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3, 123-136. doi: 10.1002/dei.106
- Ochoa, S. H. et Olivarez, J. A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29, 1-19. doi: 10.1177/002246699502900101

- Plake, B., Hambleton, R. et Jaeger, R. (1997). A new standard-setting method for performance assessments: The dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 400-411. doi: 10.1177/0013164497057003002
- Quinn, P., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. et Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception*, 31, 1109-1121. doi:10.1068/p3331
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied-and-Preventive-Psychology*, 7, 27-45. doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80020-6
- Ricoeur, P. (1991). *Soi même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Rohmer, O. et Louvet, E. (2009). Describing persons with disability: salience of disability, gender and ethnicity. *Rehabilitation Psychology*, 54, 76-82. doi: 10.1037/a0014445
- Rouquette, M. L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Sanefuji, W., Ohgami, H. et Hashiya, K. (2006). Preference for peers in infancy. *Infant Behavior and Development*, 29, 584-593. doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.07.007
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. et Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220. doi: 10.1080/0885625990140303
- Siperstein, G. N., Leffert, J. S. et Wenz-Gross, M. (1997). The quality of friendships between children with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 55-70.
- Skar, L. (2003). Peer and adult relationships of adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence*, 26, 635-649. doi:10.1016/S0140-1971(03)00061-7
- Smart, J. (2001). *Disability, society, and the individual*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Stewart, C. (1990). Effect of practica types in preservice adapted physical education curriculum on attitudes toward disabled populations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 76-83.
- Stiker, H.-J. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. Paris, France : Dunod.
- Svirydzienka, N., Sani, F., & Bennett, M. (2010). Perceiving groups as entities: A developmental perspective. *European Journal of Social Psychology*, 40, 611-624. doi: 10.1002/ejsp.761
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories, studies in social psychology*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres*. Paris, France : Seuil.
- Verges, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. Dans C. Guimelli (dir.) *Structures et transformations des représentations Sociales* (pp. 233-254). Neuchatel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Watermeyer, B. (2012). Theorising disability: The body, ideology and society. Dans B. Watermeyer (dir.), *Towards a contextual psychology of disability* (pp. 27-50). Oxon, United Kingdom: Routledge.
- Watson, N. (2002). Well, I know this is going to sound very strange to you, but I don't see myself as a disabled person: Identity and disability. *Disability & Society*, 17, 509-527. doi: 10.1080/09687590220148496
- Winance, M., Ville, I. et Ravaud, J.-F. (2007). Disability policies in France: Changes and tensions between the category-based, universalist and personalized approaches. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9, 160-181. doi:10.1080/15017410701680795

- Wong Kam Pun, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.002>
- Yude, C., Goodman, R. et Mc Conachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541. doi: 10.1111/1469-7610.00349