



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

**Mémoire de fin d'études**

**Haute Ecole Pédagogique du Valais**

**Perceptions des enseignants  
spécialisés quant à l'intégration  
des enfants déficients mentaux en  
classe ordinaire**

**Auteur: Biffiger Laetitia**

**Sous la direction de Mabillard Jean-Paul**

**Saint-Maurice, le 6 mars 2006**

## REMERCIEMENTS

Je remercie Monsieur Jean-Paul Mabillard, mon directeur de mémoire, qui m'a guidée tout au long de ce travail de fin d'études.

Je remercie également tous les enseignants qui, par leur collaboration et leur investissement, m'ont apporté toutes les données nécessaires à l'élaboration de ce travail. Mes remerciements également à Monsieur Dominique Tacchini, pour s'être en partie chargé du travail fastidieux relatif aux transcriptions des entretiens menés, ainsi qu'à tous mes lecteurs et correcteurs, pour leur patience et leurs fines observations.

Je tiens finalement à remercier Monsieur Michel Bender qui, en tant que praticien-formateur dans le domaine de l'enseignement spécialisé, a répondu à mes nombreuses demandes en m'offrant sa disponibilité et son soutien précieux tout au long de ma pratique et de mes premières expériences dans le domaine de l'intégration.

« Une école qui exclut manque à sa mission première »

(Jollien, invité à la conférence d'Albert Jaccard, 2005)

« La différence ne s'accepte pas par moralisme ou par volontarisme. Elle s'apprend dans la confrontation, le rejet, le partage. Pour cela, il faut qu'il y ait occasions de rencontre »

(Panchaud Mingrone, 1994, p.163)

« On lui a tout expliqué, maintenant il sait, il devient comme nous »

(Frank, 9 ans, camarade d'un enfant autiste intégré au Bouveret)

## RESUME

A travers cette recherche, nous nous sommes intéressée à la scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers, tout en nous concentrant sur le concept central s'y rattachant, l'intégration. Ce concept, propre à l'idée actuelle d'une école pour tous, nous a amenée à nous poser certaines questions, concernant notamment le maintien des classes spéciales et les raisons pour lesquelles certains enfants déficients ne pourraient pas bénéficier de cette démarche intégrative. Au-delà des aspects politiques ou institutionnels, nous avons visé à obtenir des réponses auprès de la communauté pédagogique, et plus particulièrement auprès des personnes ayant choisi d'œuvrer au côté des enfants déficients, soit les enseignants spécialisés. Notre question de recherche est donc la suivante : « Dans quelles mesures les représentations des enseignant-e-s spécialisé-e-s au sujet de l'intégration des enfants déficients mentaux dans les classes normales varient-elles selon que celles-ci ou ceux-ci aient connu, ou non, une expérience concrète dans le domaine intégratif ? ». Notre étude vise donc une analyse des représentations de cette population enseignante en comparant d'une part les enseignants spécialisés ayant fait l'expérience concrète des classes d'intégration et d'autre part ceux n'étant jamais intervenus dans le domaine.

Les hypothèses se définissent comme telles : certains enseignants spécialisés, n'ayant jamais fait l'expérience des classes accueillant des enfants intégrés, émettent des réticences face à une intégration des enfants déficients. Au contraire, les enseignants spécialisés dotés de cette expérience porteraient un regard sur l'intégration qui se veut plus critique, dans l'analyse de ses bienfaits et de ses limites, mais néanmoins plus positif et prometteur que celui de leurs homologues des classes spéciales.

La problématique intégrative nous amène ainsi, dans la partie théorique de notre travail, à mettre en confrontation les résultats des études concernant le débat ségrégation-intégration, à en clarifier les concepts et à faire un état des lieux concernant les recherches menées auprès des enseignants réguliers intégrant des enfants déficients dans leur classe. Nous découvrons ainsi les principaux enjeux relatifs à l'intégration et poursuivons notre recherche, dans la partie empirique, autour de quatre hypothèses concernant les perceptions des enseignants spécialisés, quant à divers aspects inhérents à l'intégration des enfants déficients mentaux dans les classes ordinaires. Ces hypothèses se rapportent respectivement aux ressources ou aux moyens extrinsèques et intrinsèques de l'enseignant ordinaire intégrant, à l'évolution scolaire, sociale et personnelle de l'enfant déficient ainsi qu'aux conséquences de cette intégration sur la classe en général.

Les résultats peuvent se résumer comme suit : les enseignants spécialisés sans expérience intégrative ne se montrent pas opposés à une intégration mais restent néanmoins sceptiques quant à sa réussite étant donné le manque de conditions nécessaires, les limites de ressources internes de l'enseignant intégrant, et la « différence » de l'enfant déficient qui se révèle souvent un frein au partage d'une vie sociale et scolaire. Les enseignants spécialisés dotés d'une expérience intégrative portent pour leur part un autre regard sur la situation intégrative, à travers des perceptions qui se veulent, certes lucides par rapport aux conditions nécessaires, mais néanmoins plus optimistes et prometteuses. De notre analyse, il découle que l'adaptabilité de l'école pour tous passe par un développement des ressources et conditions nécessaires à sa bonne démarche. Elle dépend aussi des représentations du corps enseignant au sujet du handicap et de l'intégration, et de son désir de s'engager dans ce processus à travers ses attitudes et ses pratiques. Elle suppose ainsi, pour l'enseignant, de multiplier les interactions entre enfants déficients et enfants dits normaux, cela dans le but d'un enrichissement mutuel. Enfin, elle repose sur une adaptation et une collaboration constantes de tous les partenaires gravitant autour de l'enfant déficient intégré.

Sachant que l'école idéale n'existe pas, ce travail s'adresse néanmoins à tout un chacun se sentant concerné par la question d'une école pour tous, répondant aux besoins spécifiques de tout apprenant.

**Mots-clés :** intégration, ségrégation, handicap, déficience mentale, représentation

# Sommaire

<b>1. Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Problématique .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Historique.....</b>	<b>6</b>
2.1.1. Perspective historique suisse.....	7
<b>2.2. Le rôle de l'école dans l'intégration .....</b>	<b>8</b>
<b>2.3. Les lois .....</b>	<b>10</b>
2.3.1. Tendance générale en Suisse.....	10
2.3.2. Au niveau des cantons romands, et du Valais en particulier .....	10
<b>2.4. Débat ségrégation – intégration.....</b>	<b>11</b>
2.4.1. Résultats de l'intégration .....	13
<b>3. Cadre conceptuel .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1. Les représentations .....</b>	<b>15</b>
3.1.1. Définition.....	15
3.1.2. Evolution des représentations des enseignants réguliers ayant intégré.....	16
3.1.3. Représentations des enseignants spécialisés ayant intégré .....	18
<b>3.2. L'intégration.....</b>	<b>18</b>
<b>3.3. Le handicap et le projet individuel d'intégration.....</b>	<b>20</b>
<b>4. Questions de recherche et hypothèses.....</b>	<b>21</b>
<b>5. Dispositif méthodologique .....</b>	<b>23</b>
5.1. Instrument.....	23
5.2. Echantillon .....	24
5.3. Recueil des données.....	25
5.4. Traitement des données .....	25
<b>6. Enquête .....</b>	<b>26</b>
<b>6.1. Analyse et résultats.....</b>	<b>27</b>
6.1.1. Concepts de « déficience mentale » et d' « intégration » .....	27
6.1.2. Ressources extrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe.....	28
6.1.3. Ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe.....	30
6.1.4. Impact de l'intégration sur l'enfant déficient mental intégré .....	31
6.1.5. Impact de l'intégration sur les pairs.....	35
6.1.6. Synthèse générale .....	37
<b>7. Analyse critique.....</b>	<b>38</b>
<b>8. Conclusion.....</b>	<b>40</b>
<b>9. Références bibliographiques .....</b>	<b>43</b>
<b>10. Sitographie.....</b>	<b>44</b>
<b>11. Annexes .....</b>	<b>45</b>
<b>12. Attestation d'authenticité .....</b>	<b>73</b>

# 1. Introduction

Le thème du handicap, plus couramment dénommé aujourd'hui « déficience » en raison de sa connotation péjorative, est un sujet qui nous interpelle depuis longtemps. Les individus déficients, une population souvent qualifiée d' « hors normes » nous a amenée à vouloir comprendre ce qui peut parfois susciter la peur ou l'angoisse à son égard. Ayant eu l'opportunité d'effectuer des stages dans le domaine de la pédagogie curative clinique puis scolaire, respectivement au « Bosquet » à Fribourg, puis à l'école de « La Bruyère » à Sion, et finalement dans une « Klinikschule » à Freiburg, nous devons avouer que notre curiosité et notre envie d'explorer ce monde n'en furent que grandissantes.

La richesse de ces expériences nous a plongée dans la complexité de cet univers, certes très différent du nôtre de par son aspect extérieur, mais si enrichissant en termes de chaleur, de solidarité et d'humanité. Cette proximité nous a fait prendre conscience que l'on peut accepter l'autre, chercher à le comprendre, et surtout s'enrichir de sa différence. Cette découverte d'autrui, en tant qu'individu, certes dissemblable et étranger, pousse à la réflexion et à une nouvelle approche, à travers un regard qui se veut cette fois critique. Ceci nous amène donc au concept central de la problématique de la scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers, l'intégration.

Selon Jean-Marc Dupont, directeur de la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées, on ne parviendra jamais à lutter contre le regard et la peur face à la différence, néanmoins la société a fait un grand pas en avant dans ce domaine en entrant aujourd'hui dans un vrai mouvement d'intégration (Schmidt, 2005).

C'est en effet dans l'évolution de ce mouvement que certains acteurs (enseignants, parents, politiciens...) voient l'école d'aujourd'hui, une école pour tous, qui refuse l'exclusion et qui promeut le sens de la solidarité, de l'entraide et de la tolérance. Celle-ci se situe en effet à un tournant. Elle évolue dans le sens d'une pédagogie différenciée et individualisée visant ainsi à donner une chance à tous les élèves de se développer et de se construire à partir de leurs propres capacités et moyens.

Nombre de propos, oraux ou écrits, semblent de ce fait s'appuyer sur ce changement pédagogique pour répandre l'idée qu'une intégration des enfants déficients dans le cursus scolaire normal reste possible si l'école s'en donne les moyens et si les acteurs concernés (parents, enseignants, élèves...) sont prêts à donner de leur temps et de leur force pour la favoriser.

Cependant, face à cet élan et à une politique allant dans le sens d'une intégration, force est de constater que ce concept semble résister aux années si on en croit la vaste problématique dont il fait encore l'objet.

Cette dernière nous amène donc à nous poser certaines questions concernant notamment les raisons pour lesquelles des enfants déficients maintenus dans des classes spéciales ne sont pas encore bénéficiaires de cette dynamique intégrative. Pourquoi maintenir ces classes plutôt que de permettre à tout enfant, quelle que soit sa déficience, de jouir d'une intégration en milieu scolaire ordinaire ?

Au-delà des aspects politiques et institutionnels, nous pouvons vraisemblablement envisager d'obtenir certaines réponses, à travers les positions des principaux acteurs inhérents à l'intégration. Les enseignants spécialisés étant les personnes les plus susceptibles de côtoyer des enfants de toute déficience, nous choisissons d'orienter notre recherche sur les représentations de ces derniers à propos de l'intégration, et plus précisément sur celles des enseignants spécialisés responsables de classes regroupant uniquement des enfants déficients.

De cette préoccupation découle donc la question suivante : « Dans quelles mesures les représentations des enseignants spécialisés au sujet de l'intégration des enfants déficients dans les classes régulières varient-elles selon que ceux-ci aient connu, ou non, une expérience concrète dans le domaine intégratif ? »

Une première hypothèse qui peut être avancée est que certains enseignants spécialisés, n'ayant jamais fait l'expérience des classes accueillant des enfants intégrés, émettent des réticences face à une intégration des enfants déficients.

Notre visée serait dès lors de chercher si ces derniers entrevoient des limites ou des obstacles à une intégration telle qu'elle est prônée aujourd'hui, et sur quels fondements, théoriques ou empiriques, ils appuient leurs propos.

Il semble donc intéressant et pertinent de procéder à une analyse des représentations de cette population enseignante en comparant d'une part les enseignants spécialisés ayant fait l'expérience concrète des classes d'intégration et ceux n'étant encore jamais intervenus dans le domaine. L'intérêt que nous y voyons se justifie de par une deuxième hypothèse, concernant l'autre partie de cette population, soit les enseignants spécialisés avec expérience intégrative. En effet, peut-être enrichis de cette démarche, ces derniers porteraient un regard sur l'intégration qui se veut plus critique dans l'analyse de ses bienfaits et de ses limites, mais néanmoins plus positif et prometteur que celui de leurs homologues des classes spéciales.

L'intérêt d'une telle démarche porte à notre avis sur le fait que celle-ci peut nous apporter énormément en matière de méthode de recherche bien sûr, mais également d'un point de vue personnel et professionnel. En effet, en envisageant de nous former par la suite dans le domaine de l'enseignement spécialisé, la question de l'éducation des enfants déficients, en termes d'« intégration-séparation », nous interpelle particulièrement. De plus, le fait de vouloir mener à bien une recherche, en adoptant un rôle de chercheur, se mettant en quête de référentiels théoriques devant servir à élaborer un questionnement dont le but est d'obtenir des réponses et résultats, revêt une importance non négligeable en terme d'appropriation d'outils de recherche. Relevons également qu'une telle démarche, susceptible de faire évoluer les représentations initiales, pour tout savoir que ce soit, par l'acquisition de nouvelles connaissances, pourra certainement nous amener à découvrir davantage le processus d'évolution et de construction des savoirs en général. Ce dernier aspect, relevant en effet d'un principe didactique appartenant à l'approche constructiviste prônée, n'est nullement à négliger. D'un point de vue toujours didactique, nous pensons que cette recherche pourrait nous orienter vers d'autres moyens ou méthodes issus de la pédagogie spécialisée, susceptibles d'enrichir notre pratique future, notamment en termes de différenciation et d'individualisation allant de pair avec la réalité hétérogène des classes d'aujourd'hui.

## **2. Problématique**

Il est impossible de parler d'intégration sans s'intéresser en premier lieu à l'évolution de la place des enfants déficients dans les instances éducatives, ceci jusqu'à l'émergence de la démarche intégrative. Cet aspect sera d'abord traité à travers un bref historique retraçant le développement de l'enseignement spécialisé. Il sera suivi du rôle de l'école dans l'intégration et finalement des bases légales relatives au système politique suisse et valaisan.

### **2.1. Historique**

Les enfants différents, par référence à leur déficience, ont fait l'objet d'une prise en charge se développant au cours des siècles. Dans l'antiquité, les enfants naissant avec une faiblesse, que ce soit au niveau physique ou mental, subissaient une ségrégation radicale et définitive dans le sens où ils étaient considérés comme inutiles et étaient par conséquent rejetés ou exécutés. A partir du Moyen-Age, jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, une nouvelle forme ségrégative apparaît, définie comme « ségrégation restreinte ». Grâce à des œuvres charitables, une éducation spécialisée pour les handicapés sensoriels voit le jour pour finalement s'élargir aux personnes atteintes d'une déficience mentale grâce à certains initiateurs tels que Itard ou Seguin. Cette évolution marque ainsi le passage de l'asile aux classes spéciales. « Considérée aujourd'hui comme une ségrégation, cette scolarisation dans des classes spéciales représente une véritable intégration en cette fin du 19<sup>ème</sup> siècle » (Moulin, 1992, p.38).

Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la tendance vers l'enseignement spécialisé s'étend avec l'introduction de l'école obligatoire pour l'ensemble des enfants de six à treize ans. En

effet, cette démocratisation de l'enseignement élémentaire crée une autre catégorie d'exclus, des enfants sans handicap apparent, mais ayant des difficultés à s'adapter aux exigences des programmes de l'école obligatoire. En 1907, Binet et Simon mettent au point en France un instrument permettant de mesurer l'intelligence. De ce fait, les élèves ne correspondant pas à la norme du QI instaurée par l'échelle métrique de Binet bénéficient d'un enseignement spécialisé, c'est-à-dire dans des classes spéciales, dénommées classes de perfectionnement. Dans cette même optique, durant les années 50 et 60, les méthodes de diagnostic psychopédagogique et le traitement des « inadaptations scolaires » s'affinent et divers types d'écoles spéciales se développent (Grossenbacher, 1994, p.24). Des classes spéciales sont alors créées et la ségrégation persiste jusqu'au début des années 70 qui marquent ensuite un tournant dans l'histoire de l'enseignement spécialisé. On assiste alors à un courant prônant la suppression partielle ou totale des classes spéciales pour les enfants déficients en visant leur insertion dans l'enseignement ordinaire ou traditionnel. Le mouvement en faveur de l'intégration prend ainsi son essor, notamment grâce au principe idéologique de « normalisation » développé par Mikkelsen au Danemark, Nirje en Suède, puis Wolfensberg aux USA visant à intégrer les personnes différentes dans la communauté en leur donnant accès à des conditions de vie les plus proches possible des normes sociales.

Appliqué d'abord à la population des personnes déficientes mentales, ce principe s'étend peu à peu au secteur scolaire. L'efficacité de l'enseignement spécialisé, notamment au niveau des résultats scolaires, est alors remise en question par certains auteurs et partisans d'un mouvement en faveur de l'intégration. Dans ce sens, le principe selon lequel les enfants en difficulté scolaire doivent être maintenus dans les classes régulières s'impose, et cela sous des formes fort différentes d'un pays à l'autre. La perception par rapport aux écarts à la norme scolaire tend donc à se modifier en attribuant la responsabilité non plus seulement à l'enfant et à son environnement, mais également à l'école. Ceci implique que les enfants différents ou déficients soient scolarisés dans un domaine qui soit le moins restrictif possible, ce qui signifie que « la scolarisation de ces enfants doit se faire dans un milieu apte à répondre à leurs besoins d'apprentissage, tout en leur permettant un minimum de contacts avec des pairs non handicapés » (Moulin, 1992, p.40). Ce courant d'opposition à l'enseignement spécialisé autonome trouve son point culminant vers les années 70 et concerne tout d'abord les Etats-Unis puis la plupart des pays européens.

D'une manière générale, on assiste aujourd'hui à une baisse d'effectif dans les écoles spécialisées, ce qui atteste l'important effort d'intégration réalisé par les différents systèmes éducatifs ordinaires européens (Belmas, 1997). Ainsi, l'histoire de l'éducation spécialisée montre que nous passons progressivement, même si nous n'avons pu assister à une rupture fondamentale, d'une époque où la logique d'exclusion dominait, de par les représentations que l'on se faisait de l'inadapté, en tant qu'individu irréversiblement atteint et condamné à être éduqué en milieu spécialisé, à une époque où cette règle devient l'exception (Gillig, 1999). De plus, relevons que cette idéologie intégrative concernant la scolarisation des enfants déficients, amorcée au début des années 70, a mis moins de dix ans pour être reconnue de manière légale dans différents pays, à l'exception toutefois de la Suisse, dont l'historique est présenté ci-après, qui l'adopte vers le milieu des années 80. En effet, « il faut lui reconnaître une certaine lenteur qui s'explique à la fois par l'existence d'un système scolaire souvent très sélectif et une confiance encore très grande dans l'intervention spécialisée » (Panchaud Mingrone, 1994, p.20).

### **2.1.1. Perspective historique suisse**

En ce qui concerne les modèles suisses d'intégration, leur histoire s'est construite en plusieurs étapes, et avant tout sous forme d'essais scolaires dans certaines communes, notamment par des intégrations partielles, en particulier pour les enfants ayant un déficit physique ou sensoriel. En effet, « la Suisse, qui a développé très tôt le concept d'éducation spéciale en mettant sur pied de nombreuses institutions ainsi que tout un réseau scolaire de classes de développement, classes spéciales, etc..., a plus de peine à

amorcer un processus permettant vraiment à l'enfant déficient d'avoir accès à une scolarité ordinaire » (Panchaud Mingrone, 1994, p.20).

Le problème des différences face à la norme scolaire surgit avec la « généralisation » de l'instruction, droit et devoir effectivement inscrits en 1874 dans la Constitution fédérale. La question de l'avenir des élèves présentant des retards scolaires, dus notamment à certains types de déficiences, ou à des difficultés importantes au niveau du comportement, est donc posée et les premières classes de développement sont ouvertes en 1882 à La Chaux-de-Fonds (Bless, 1990). Les raisons qui justifient une telle démarche s'appuient sur trois motifs : un motif humanitaire, en raison de la perte de confiance des élèves maintenus en classes régulières, un autre lié à l'organisation scolaire, ces élèves « faiblement doués » empêchent la classe d'avancer à son rythme, et enfin un motif économique, ces derniers pouvant être éduqués dans le but de devenir des membres actifs de la société (Bless, 1990). Les classes de développement atteignent, dans la deuxième moitié des années 70, leur plus grande expansion en Suisse. Au début des années 80, de nombreuses classes de développement ferment leurs portes à cause de la diminution des élèves. Parallèlement, la pédagogie curative prend une nouvelle orientation : l'intégration, influencée par les premières expériences provenant de l'étranger. Il faut donc attendre le milieu des années 80 pour voir s'amorcer une politique d'intégration en Suisse. L'histoire de l'éducation spécialisée en Suisse nous montre de ce fait qu'elle a mis l'accent sur des prises en charge plutôt ségrégatives qu'intégratives, « accordant ainsi plus d'importance au déficit de l'enfant en train de grandir et d'apprendre » (Panchaud Mingrone, 1994, p.159). Néanmoins, la tendance semble à présent s'inverser et c'est ce que nous allons constater en étudiant d'abord l'idéologie de l'école et son rôle dans l'intégration, puis les lois énoncées au niveau fédéral et cantonal, en se concentrant particulièrement sur le canton du Valais.

## **2.2. Le rôle de l'école dans l'intégration**

L'intégration, partout où elle se développe, suppose une véritable révolution conceptuelle dans la manière d'envisager le rôle de l'école dans la société.

Comme le mentionne le professeur Lambert (1981) la question n'est pas de savoir si l'enseignement spécialisé a ou non une raison d'être, mais bien de transformer l'école régulière pour qu'elle devienne un lieu de formation ouvert à tous les élèves.

Cet aspect semble d'ailleurs se confirmer à travers certaines déclarations internationales : selon l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme, « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience, et doivent agir les uns les autres dans un esprit de fraternité ». Soulignons que ces droits ne s'appliquent pas seulement aux individus doués de raison et de conscience mais également aux personnes victimes de déficiences. La déclaration de L'UNESCO faite à Salamanque en juin 1994, à l'issue de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, sert également de base internationale à l'intégration en soutenant que l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant, et cela quelles que soient ses caractéristiques d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Le fait que chaque individu possède des caractéristiques, intérêts, aptitudes et besoins d'apprentissage qui lui sont propres est souligné à travers la nécessité de disposer de systèmes éducatifs et de programmes centrés sur l'enfant, c'est-à-dire tenant compte de cette diversité, et combattant ainsi les attitudes discriminatoires à son égard.

Malgré une réelle progression, les modèles de scolarisation intégrative en Suisse laissent encore de côté un certain nombre d'enfants considérés comme « pas intégrables ».

Cependant, une école capable d'intégration est une école qui ne choisit pas ses élèves et qui n'écarte pas ceux qui rendent difficile la démarche ordinaire de l'enseignement ou qui ne correspondent pas aux normes de la société. « Une école n'est capable d'intégration que lorsqu'elle admet que l'intégration est possible pour tous les élèves sans exception, et qu'elle peut garantir un appui approprié à chaque enfant » (Grossenbacher, 1994, p.120).



De ce changement de cap découle l'idée que les « difficultés scolaires », comme « l'échec scolaire », sont fonction d'une situation à laquelle participent non seulement l'élève et son environnement, mais également l'école (Grossenbacher, 1994).

Celle-ci assume en effet une double fonction, celle de scolarisation et de socialisation. Notons que ce dernier aspect ne doit pas être négligé puisqu'il permet à la personne déficiente de se développer, non seulement dans le domaine cognitif, mais bien plus encore sur les plans affectif et social.

C'est d'ailleurs à ce niveau, et nous y reviendrons, que peuvent apparaître des divergences entre spécialistes et enseignants ordinaires concernant les objectifs primordiaux de l'intégration. En effet « si du côté des spécialistes l'attente vis-à-vis de l'école est surtout centrée sur la socialisation des enfants handicapés, l'école, quant à elle, et en accord avec la mission première d'enseignement des disciplines qui lui est confiée, se trouve démunie devant des élèves dont la scolarité est perturbée » (Lantier, Verillon, Aublé, Belmont & Waysand, 1994, p.22).

D'un point de vue scolaire, rappelons que l'école évolue dans le sens d'une pédagogie différenciée, et cela bien qu'elle reste des plus sélective. Cette tendance va donc dans le sens d'une pédagogie centrée sur l'enfant puisqu'il semble clair que ce n'est plus à l'enfant de se « fondre » dans le système, au risque d'être rejeté pour non-conformité, mais à l'école, soucieuse d'inscrire dans ses pratiques le droit à la différence, de s'adapter aux besoins propres de chacun (Moulin, 2000, p.8). L'enjeu n'est pas d'amener l'enfant déficient à un même niveau que ses camarades non déficients mais de valoriser un nouvel équilibre entre les trois pôles de l'action pédagogique que sont l'enseignant, l'élève et le savoir. Cela implique donc la pratique d'une pédagogie différenciée prônant le travail individuel et permettant une progression à son propre rythme, pour autant qu'on maintienne les appuis nécessaires à l'enfant (appuis pédagogiques, thérapeutiques, psychologiques, etc.)

Ainsi, pour relever le défi d'une école efficace, mais néanmoins ouverte aux différences, la formation des enseignants représente l'un des enjeux majeurs. Celle-ci doit mettre l'accent sur la gestion des groupes hétérogènes, l'évaluation formative et la pédagogie différenciée, le partenariat, la connaissance et l'intégration des enfants qui ont des besoins spéciaux. Mais elle doit avant tout « développer une réflexion philosophique et éthique sur les finalités et les valeurs de l'école, ainsi que sur les notions d'égalité des chances et de droit à la différence » (Moulin, 2000, p.9). Ces derniers aspects sont d'ailleurs relevés par la Déclaration de la Conférence Inter cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin du 30 janvier 2003 qui stipule que l'Ecole publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales, en assurant la promotion, entre autres, « de la correction des inégalités de chance et de réussite » et « de l'intégration dans la prise en compte des différences » (CIIP, 2003, p.5). Elle insiste également sur le fait que l'Ecole publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base, entre autres, des principes suivants : « Le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent » et « les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins » (CIIP, 2003, p.6). Se fondant notamment sur ces derniers principes, et sur d'autres non relevés ici, il est énoncé que « l'Ecole publique différencie ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves » (CIIP, 2003, p.6).

D'un point de vue plus concret, les changements évoqués par les enseignants en matière d'aménagements prévus pour les enfants en intégration se révèlent d'ailleurs fréquemment profitables aux autres élèves et semblent ainsi contribuer à cette évolution de l'école pour tous. En effet, le souci d'écoute et d'observation des élèves déficients, l'effort d'adaptation de la pratique à leurs difficultés, la recherche d'une continuité éducative dont font preuve les enseignants, témoignent d'un certain renouvellement pédagogique profitable à chacun (Lantier *et al.*, 1994).

Ainsi, l'école idéale n'existe pas, chaque situation est unique, particulière, multiforme, exigeant une réponse unique, en fonction de chaque enfant, et reposant avant tout sur de « bonnes » volontés (Belmont, 2003). En effet, sur les plans politique et législatif, l'intégration peut être voulue et facilitée, sans toutefois relever d'un principe absolu, c'est ce qui va être analysé à travers un état des lieux de la politique d'intégration en Suisse, qui existe et qui tend à se développer dans des dispositions légales de plus en plus précises.

## **2.3. Les lois**

Les expériences effectuées en matière d'intégration en Suisse montrent qu'il n'existe guère de modèle idéal. Les conditions-cadre sur le plan cantonal concernent avant tout la légitimité, l'orientation globale, les structures de base des modèles intégratifs d'enseignement, ainsi que les indications organisationnelles en découlant. Au niveau des communes et des établissements scolaires, ces expériences dépassent la simple question de l'intégration, mais touchent des thèmes tels que la définition des objectifs pédagogiques, l'introduction de nouveaux modes d'apprentissage et d'enseignement, l'organisation de groupes d'apprentissage, l'évaluation des élèves, la collaboration entre les membres du corps enseignant, l'établissement scolaire comme unité.

### **2.3.1. Tendances générales en Suisse**

En 2000, le projet de loi fédérale sur l'égalité des droits des personnes handicapées souhaite offrir aux enfants en situation de handicap un enseignement scolaire de base qui répondrait à leurs besoins spécifiques.

Toutefois, celui-ci ne précise pas qu'« un enseignement adapté aux besoins de l'enfant avec un handicap consiste dans la mesure du possible en un enseignement intégré » (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001, p.9). Ces mêmes auteurs soulignent que même si ce mouvement a été lancé, il émane la plupart du temps de volontés isolées (directeurs et cantons) et qu'il ne fait pas l'objet d'une coordination à l'échelle nationale. Ces aspects nous amènent à découvrir ce qui est mis en œuvre dans la législation cantonale et si ce qui est fait va dans le sens d'une conception intégrative.

### **2.3.2. Au niveau des cantons romands, et du Valais en particulier**

Les lois sur l'instruction publique varient d'un canton à l'autre. Toutefois au niveau des volontés politiques cantonales, il semblerait que l'on privilégie la situation qui paraît la plus profitable pour l'enfant, tant au niveau de ses capacités à s'adapter qu'à celui des capacités du milieu à se transformer pour lui éviter des obstacles. Il existe une volonté de favoriser l'intégration des enfants déficients dans les classes ordinaires, ceci à condition que cette démarche soit bénéfique pour l'enfant concerné et qu'elle ne constitue pas un obstacle à l'enseignement ordinaire pour les autres élèves. Il convient donc de décider au cas par cas si une intégration en classe ordinaire est possible. Cette décision est prise par l'inspecteur scolaire qui tient compte de l'avis des parents et des enseignants concernés.

En Valais, la tendance actuelle est à l'intégration, dont l'objectif vise à répondre aux besoins des familles et des enfants déficients tout en tenant compte du reste de la classe ordinaire. Le Valais se montre en réalité précurseur en matière d'intégration, ce que Michel Délitroz, responsable de l'Office de l'enseignement spécialisé, confirme avec ces mots : « Nous avons ouvert des portes et d'autres cantons en profitent pour emboîter le pas » (Hugon, 2005, p.3). Ce mouvement vise par ailleurs à permettre aux enfants déficients d'être scolarisés dans leur milieu naturel tout en bénéficiant des prestations de l'AI. Néanmoins, les lois ouvrent la voie à tous les types de scolarisation, à condition que celle-ci soit bénéfique pour l'enfant. L'école valaisanne, en particulier celle de Martigny, a inscrit cette ligne de conduite dans sa charte qui stipule que « l'école refuse l'exclusion sous toutes ses formes et s'organise de façon à permettre à tout élève de suivre la classe avec les camarades de sa catégorie d'âge ». Selon son ancien directeur, Jean-Pierre Cretton, ce choix relève « de principes éthiques et sociaux avant d'être un choix pédagogique. Il s'inscrit dans le cadre de la mission éducative de l'école qui veut refuser

l'exclusion, qui veut promouvoir le sens de la solidarité, de l'entraide et de la tolérance », cela en rajoutant que « cette école pour tous durera tant que les projets d'école et de société retiendront dans leurs idées fortes le refus de l'exclusion et en particulier le droit pour les enfants handicapés de vivre avec tout le monde ». En réalité, cela signifie qu'il n'y a plus de classes dites « spéciales » (d'adaptation, d'appui, de développement, d'observation, etc.). Certaines communes du Bas-Valais ont ainsi totalement radié les classes d'adaptation, tandis que d'autres travaillent de façon complémentaire avec les deux sortes de milieux.

Rappelons que la question de la création d'une école pour tous est soulevée au début des années 80. En 1986, la loi du 25 juin sur l'enseignement spécialisé est acceptée. Elle va dans le sens d'une intégration totale ou partielle des élèves ayant des difficultés et des handicaps qui entravent leur développement, tout en répondant aux besoins de tous les élèves de la classe. Au niveau des dispositions générales, l'article 11 présente l'éventail des mesures scolaires et éducatives disponibles en Valais.

Dans l'esprit de l'article 2 de cette loi, les mesures scolaires et éducatives comprennent l'enseignement et la formation dans :

- les appuis pédagogiques intégrés ;
- les classes à effectif réduit ;
- les classes d'observation et d'adaptation de l'école primaire ;
- les classes d'observation et d'adaptation du cycle d'orientation ;
- les classes de préapprentissage ;
- les institutions scolaires spécialisées.

L'organisation scolaire la plus adéquate est choisie par le Département de l'instruction publique, tandis que les locaux et le matériel nécessaires dépendent des communes (art.16). En ce qui concerne le processus de décision, la commission scolaire, sur préavis des instances compétentes propose aux parents, qui décident en dernier ressort, le choix des mesures scolaires et éducatives pour le jeune en difficulté (art.14 et 35).

Un règlement d'exécution de la loi sur l'enseignement spécialisé est posé le 25 février 1987 par le Conseil d'Etat du canton du Valais. On y trouve les mesures s'y rapportant, telles que les objectifs, l'effectif des classes d'observation, l'appui pédagogique intégré, etc.

La loi approuvée le 31 janvier 1991 par le Grand Conseil favorise les personnes handicapées et leur formation : « Des mesures spéciales d'ordre scolaire, éducatif, pédagogothérapeutique, psychothérapeutique ou médical sont prises pour favoriser le développement, l'intégration scolaire des élèves handicapés et pour permettre de compenser leur handicap. » (art. 8). L'ordonnance d'application de la loi (du 24 juin 1992) sur l'intégration des personnes handicapées met plutôt l'accent sur l'intégration future de ces personnes dans la collectivité et dans la vie professionnelle. Elle représente ainsi une suite logique à l'intégration scolaire des enfants.

Après ce tour d'horizon des sources idéologiques et légales de cette nouvelle optique éducative qu'est l'intégration, concentrons-nous à présent sur le débat ségrégation-intégration, point central de la problématique de la scolarisation des élèves déficients.

## **2.4. Débat ségrégation – intégration**

La scolarisation des enfants déficients oppose deux options pédagogiques, d'une part les institutions spécialisées, et d'autre part des solutions intégratives.

Comme énoncé dans l'historique, le courant d'opposition à l'enseignement spécialisé trouve son point culminant dans les années 70. Certains pays européens et nord-américains refusent en effet cette forme d'enseignement en prônant une intégration aussi large que possible.

Selon les propos de Not (1989), l'efficacité des méthodes spéciales, non évaluées scientifiquement, est mise en doute par les intégrationnistes, notamment à travers des reproches relatifs au fait de condamner les enfants déficients à vivre en milieu clos, en les privant ainsi de modèles, de stimulations, et des apports des non déficients.

L'insertion des enfants déficients dans le système régulier est défendue par des arguments, propres aux thèses intégrationnistes, et rapportés par Lambert (1981) :

- « l'enseignement spécial induit une histoire d'isolement chez le handicapé mental » ;
- « mis au contact d'enfants normaux, les enfants handicapés mentaux ont plus d'occasions d'atteindre de hauts niveaux de performances académiques et sociales parce qu'ils sont exposés à des modèles dont l'adaptation est supérieure à la leur » ;
- « la classe régulière offre une ressemblance plus grande avec le monde réel » ;
- « l'intégration favorise la compréhension et l'acceptation des enfants handicapés par leurs pairs non handicapés » (p.30-31).

A l'opposé, une minorité prône le maintien d'un enseignement spécial distinct de l'enseignement régulier, fondé sur quatre arguments relevés par Lambert (1981) :

- « les classes spéciales permettent l'homogénéité des groupes »
- « un programme d'études spécialisé permet de rencontrer les intérêts des élèves et les buts poursuivis par l'école, à savoir l'intégration socio-professionnelle à l'âge adulte »
- « il existe des enseignants spécialisés qui, grâce au bagage reçu durant plusieurs années de formation, sont aptes à répondre aux besoins des enfants »
- « la classe spéciale contient un nombre restreint d'élèves. Cette situation entraîne plus de comportements d'attention de la part des enseignants et, en conséquence, une meilleure pédagogie » (p.29-30).

Un argument supplémentaire est donné par Boutin et Goupil (1983) : les classes spéciales permettent de développer un meilleur concept de soi, une image de soi plus positive, puisque les enfants en situation d'échec sont souvent victimes de moqueries, de remarques désagréables, d'isolement ou de rejet de la part de leurs compagnons de classe.

Précisons que, selon Moulin (1992), ces arguments sont toujours d'actualité pour les partisans de la ségrégation.

Ces derniers défendent donc une distinction et une adaptation au niveau de la constitution des classes, du contenu pédagogique et de la formation des enseignants pour ce qui concerne les sujets éloignés de la normale, soit les individus déficients.

A travers ces derniers arguments ségrégationnistes, nous remarquons qu'un enseignement spécial est relié à une institution spécialisée. Cependant, une confusion règne au niveau de ces deux notions. En effet, si le premier est nécessaire pour les enfants déficients, la seconde ne l'est pas. Nous constatons d'ailleurs que les arguments avancés peuvent être soumis à de nombreuses critiques, telles qu'énoncées par Moulin (1992). En voici quelques-unes :

- L'homogénéité est une vue de l'esprit, les classes spéciales forment des groupes très hétérogènes.
- Le fondement pédagogique, relatif à l'individualisation de l'enseignement, ne doit pas être propre à l'enseignement spécialisé, mais il doit être une exigence pour tous, y compris dans l'enseignement régulier.
- Les résultats de recherches concernant l'argument d'une meilleure image de soi sont pour leur part terriblement contradictoires.

Sur cette base, nous pouvons nous poser la question de la supériorité d'un mouvement par rapport à l'autre. C'est ce qui va être étudié à travers les conclusions de diverses recherches concernant les résultats de l'intégration.

#### **2.4.1. Résultats de l'intégration**

Un certain nombre de résultats relatifs aux performances académiques, aux compétences sociales, au concept de soi, à l'attitude des pairs non déficients et à l'attitude des enseignants et des professionnels peuvent être regroupés au sujet de l'intégration.

En effet, diverses études ont tenté de montrer la supériorité d'une intégration en classe ordinaire, en comparant les performances scolaires d'enfants déficients mentaux légers en classes spéciales, à celles d'enfants de même déficience intégrés dans des écoles régulières. Il fut ainsi prouvé que des enfants déficients mentaux légers, au contact d'enfants normaux, atteignaient des performances scolaires supérieures à leurs camarades maintenus dans les classes spéciales (Bradfield, 1973, Walker, 1974). Dans le même sens, Haring et Krug (1975) ont comparé, sur une durée de deux ans, les résultats de deux groupes d'enfants déficients légers, d'un âge mental moyen de 12 ans, l'un demeurant en classe spécialisée et le second bénéficiant d'une intégration, avec des résultats comparables à l'étude précédente. En somme, même si sur le plan des résultats académiques, beaucoup de recherches comme celles-ci tentent de montrer les bénéfices d'un système intégré face au domaine spécialisé, il demeure impossible de certifier la supériorité de l'un par rapport à l'autre. Il existe en effet, selon Corman et Gottlieb (1978), un nombre presque équivalent d'études qui n'ont démontré, à terme, aucune différence entre les groupes au niveau des progrès réalisés.

Il n'existe donc pas de réponse univoque à la question de savoir si les enfants déficients apprennent mieux dans un domaine donné. Comme évoqué précédemment, au sujet de la nécessité d'adopter un enseignement spécialisé pour des enfants déficients, selon Corman et Gottlieb (1978), « la variable première à prendre en compte dans l'analyse des performances scolaires d'enfants intégrés ou non est l'utilisation de techniques particulières d'enseignement et non le fait que ces techniques sont utilisées dans un environnement donné, spécial ou régulier » (Lambert, 1981, p.43).

En ce qui concerne les compétences sociales de l'enfant déficient, différentes études laissent entrevoir l'idée d'une augmentation des interactions sociales entre ces derniers et leurs pairs non déficients au niveau de l'intégration. D'après Gampel et Budoff (1975), les élèves intégrés feraient preuve de plus de comportements sociaux positifs que les enfants des classes spéciales. Un autre aspect, avancé à la suite de certaines études, prétend que les enfants intégrés développeraient plus d'attitudes positives envers l'école et les disciplines enseignées, ainsi qu'un plus haut degré d'estime de soi par rapport à leurs camarades maintenus dans un enseignement spécial (Budoff et Gottlieb, 1976 ; Corman et Gottlieb, 1978). Au contraire, Taylor, Asher et Williams (1987) rapportent que les enfants déficients intégrés présentent, dans leurs rapports sociaux, une insatisfaction plus importante et une plus grande anxiété. Ce premier résultat favorable reste néanmoins non généralisable et ne peut donc constituer un argument solide en faveur de l'intégration, d'autant plus qu'il semble être plus spécialement validé pour des enfants ayant un meilleur potentiel d'apprentissage, ces tendances s'inversant effectivement pour les enfants souffrant de déficiences plus graves.

L'attitude des pairs de la classe régulière joue également un rôle dans la vie émotionnelle de l'enfant intégré. A ce sujet, les résultats des recherches menées par Goodman, Gottlieb et Harrison (1972), montrent que les enfants déficients, intégrés ou non, sont rejetés plus souvent que leurs pairs non déficients ; les sujets plus jeunes sont mieux acceptés que les plus âgés ; les garçons expriment leur rejet plus ouvertement que les filles ; les enfants déficients intégrés sont rejetés par les garçons mais non par les filles plus souvent que les non intégrés. Diverses études ont pu démontrer une différence dans l'acceptation sociale de l'enfant déficient suivant l'étiquette qui lui est attribuée mais aussi selon les comportements de l'enseignant à l'égard d'un tel enfant. Il semblerait que les comportements positifs de l'enseignant ont une plus grande influence que l'étiquette attribuée sur l'acceptation sociale de l'enfant différent. En somme, si les effets de l'étiquette sur l'acceptation ou le rejet d'un enfant handicapé peuvent être relativisés, on ne peut pas négliger un certain nombre de variables telles que les performances académiques, les comportements et l'âge de l'enfant différent, les attitudes du maître à

son égard, le sexe et l'âge des pairs de la classe. Celles-ci doivent d'ailleurs être prises en compte dans la préparation des pairs à accueillir en classe un élève différent.

Il est donc impossible, étant donné les contradictions et discordances des résultats trouvés, de mettre en avant les vertus d'un système par rapport à un autre. De plus, une telle comparaison impliquerait la prise en compte de certaines variables nécessaires à la sélection des sujets susceptibles de permettre sa validité expérimentale, afin d'éviter des confusions au niveau de l'interprétation des résultats. Ces variables peuvent être l'histoire scolaire ou comportementale de l'individu, son âge, sexe et milieu social, sans oublier les variables touchant la classe, l'organisation des programmes d'enseignement, le contenu du programme éducatif et la mesure des performances. L'utilisation d'instruments de mesures appropriés à l'évaluation des performances scolaires et de l'adaptation sociale semble également poser un problème méthodologique au niveau de ces études. Face à cette absence de base scientifique définitive, on pourrait imaginer que le débat sur l'intégration ne peut plus se situer au niveau du « pour » ou du « contre », mais bien plutôt au niveau du « comment » (Panchaud Mingrone, 1994).

Finalement, on remarque donc que les recherches relatives à la problématique de l'intégration se sont tout d'abord concentrées sur le développement intellectuel, social et moral des enfants déficients. Cependant, celles-ci prennent ensuite un autre tournant en s'intéressant au climat dans lequel évolue l'intégration, avec la conviction que celui-ci représente un des déterminants fondamentaux de la réussite de cette démarche. En effet, le succès des expériences d'intégration semble reposer sur le personnel enseignant et plus particulièrement sur son attitude face à l'élève déficient (la déficience mentale dans le cas de ces études).

Des études montrent que, plus l'expérience d'intégration dure, plus on assiste à un accroissement des attitudes négatives à son sujet (Shotel, 1972). Par ailleurs, l'une d'entre elles, menée auprès de 252 enseignants de classes régulières, démontre que les 59 % des interrogés estiment que la présence d'enfants atteints d'une déficience mentale légère n'a pas d'impact sur l'éducation des élèves sans déficience, cela bien que, dans cette même étude, seul 29% des enseignants se prononcent en faveur de l'intégration (Meyers, 1975).

Les réticences face à une telle démarche peuvent reposer sur plusieurs aspects, liés par exemple à « un manque évident d'informations sur les principes et les buts de l'intégration » (Aanes & Haagenson, 1978), ou à « un ensemble de préjugés concernant les niveaux d'aspiration scolaires et comportementaux que l'on peut atteindre avec les élèves (...). Cette attitude n'est pas le privilège des enseignants des classes spéciales et, fait inquiétant, s'accroît avec les années de pratique dans l'enseignement spécial : plus un enseignant reste dans le spécial, moins il exige de ses élèves en terme d'acquis scolaires et comportementaux » (Lambert, 1981, p.47).

Une autre réticence évoquée par les enseignants réguliers est liée au sentiment d'incompétence et d'insuffisance de formation pour intégrer de tels élèves. Quant à l'acceptation ou au rejet de l'enfant déficient par ses pairs, force est de constater, à travers diverses études, que les comportements des enseignants accueillant à la fois des enfants dits normaux et des déficients en sont le facteur déterminant. En effet, une grande partie de la variance des attitudes des enfants normaux envers leurs camarades intégrés serait influencée par les perceptions qu'ont les enseignants de ces derniers (Gickling & Theobald, 1975 ; Corman & Gottlieb, 1978). Ces études démontrent que plus un enfant est perçu comme différent, et désigné de la sorte par son enseignant, plus ses camarades vont développer une attitude de rejet envers lui. Les résultats d'une étude menée aux Etats-Unis (Diebold, 1986) montrent une attitude différenciée selon le type de déficience. En effet, les enfants présentant des troubles d'apprentissage ou des troubles du comportement provoquent chez les enseignants réguliers une attitude négative à l'égard de l'intégration, contrairement aux enfants présentant des troubles visuels ou auditifs, de la communication, ou des problèmes de maladie pour lesquels l'attitude se révèle positive.

Ces résultats seraient en revanche insuffisants pour certifier que l'acceptation des enfants déficients mentaux dans les classes régulières passerait par une modification des perceptions des enseignants. Néanmoins, Moulin (1992) souligne la responsabilité de la communauté pédagogique, plus particulièrement des enseignants, dans la réussite d'une démarche intégrative : « S'il est vrai qu'il est difficile de hiérarchiser, par ordre d'importance, l'ensemble des variables, tant la négligence d'une seule d'entre elles peut faire s'écrouler l'édifice patiemment mis en place, il en est toutefois une qui occupe une place centrale et c'est précisément l'enseignant » (p.114).

Parler de l'école et de son évolution consiste ainsi à parler essentiellement de l'enseignant puisque « la véritable question n'est plus de savoir s'il faut changer l'école et comment le faire, mais de se demander si les maîtres sont capables de modifier aussi bien leurs attitudes face à la différence, base fondamentale du succès de l'intégration, que leur comportement pédagogique » (Moulin, 1992, p.105). Ces derniers propos insistant sur le fait que l'enseignant représente « la pierre d'angle de toute entreprise d'intégration » (Moulin, 1992, p.115), non seulement par ses comportements pédagogiques mais également par sa position à l'égard de l'éducation des enfants déficients, justifient l'intérêt que nous voulons porter à la communauté pédagogique à travers cette recherche. En effet, si les enseignants réguliers représentent une variable de taille pour la réussite d'une démarche intégrative, notre recherche se propose d'analyser le positionnement des enseignants spécialisés par rapport aux enjeux intégratifs évoqués ci-dessus.

Le but ne sera donc nullement d'évaluer leurs pratiques pédagogiques, mais bel et bien d'analyser leurs perceptions quant à une éducation intégrative des enfants déficients mentaux. Pour cela, nous envisageons de nous concentrer sur des enseignants spécialisés n'ayant connu que le milieu spécialisé, par comparaison avec des enseignants spécialisés étant déjà intervenus dans le domaine intégratif. Nous choisissons également d'orienter cette recherche sur la déficience mentale, puisque ce type de déficience représente lui-même une variable de taille dans l'opinion intégrative des enseignants réguliers.

Ces précisions conduisent ainsi à entrer au centre du cadre conceptuel dans lequel vont pouvoir s'inscrire ces représentations ainsi que leurs dimensions par rapport à l'intégration et le type de déficience choisi.

### **3. Cadre conceptuel**

#### **3.1. Les représentations**

A partir de notre question de recherche portant sur les conceptions des enseignants spécialisés, il semble incontournable, au préalable, d'éclaircir le concept central de notre problématique, soit les représentations. Ce concept occupe en effet une place majeure dans le cadre de cette recherche étant donné les réalités personnelles auxquelles ce débat est rattaché. En d'autres termes, celui-ci démontre parfois un caractère plutôt passionné vu le poids de ses arguments, reliés à des conceptions philosophiques ou à des jugements de valeurs.

##### **3.1.1. Définition**

Selon le Petit Larousse 2006, la notion de représentation prise dans le domaine de la psychologie se définit comme telle : « Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet » (p.923).

La psychologie expérimentale a par ailleurs mis en évidence le caractère symbolique de nos sensations. Celles-ci peuvent en effet être confondues avec le réel et ne constituer ainsi que des représentations du réel suivant un langage codé qui correspond à la structure de notre système nerveux. Notre expérience sensorielle est donc soumise à

interprétation, et les représentations sont là pour donner un sens au monde dans lequel nous vivons.

Sur cette base, la représentation peut être définie comme le flux de la conscience (la manière dont les idées s'enchaînent). En explicitant comment ce phénomène peut intervenir en présence d'objets et de situations, il ne faut cependant pas oublier que la mémoire et l'affectivité jouent également un rôle dans le traitement des informations. Ce flux de conscience peut aussi intervenir en l'absence d'objets et de situations. C'est alors notre imaginaire qui construit la représentation. Les représentations initiales d'une personne constituent tout l'implicite, le savoir et le non savoir, les impressions et les images mentales, les fantasmes et les irrationalités, les désirs et les répulsions. En effet, le simple fait de prononcer un seul mot fait surgir une idée, une image, une phrase, un souvenir, une réaction (désir, angoisse)...spontanément et immédiatement.

Cette définition est d'ailleurs confirmée par Croisy (1991), soulignant que la représentation est un concept polysémique « à la fois une activité psychique, un contenu de pensée... et encore un contenant de pensée où s'élabore, se mentalise un objet composite entre perception du réel et activité fantasmatique, entre présentation et dissimulation, entre conscient et inconscient » (Lantier *et al.*, 1994, p.191).

A partir de là, étudions maintenant les multiples dimensions que peuvent prendre les représentations des enseignants réguliers et spécialisés au sujet de l'intégration, propos recueillis par diverses études, qui serviront d'indicateurs pour la suite de la recherche.

### **3.1.2. Evolution des représentations des enseignants réguliers ayant intégré**

Ce que Lantier, Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994) rapportent dans leur livre sur les pratiques des enseignants recouvre essentiellement des « représentations des traces de représentations », comportant des opinions, sentiments, images présumées, attitudes, tels que les enseignants ont pu les expliciter dans leurs discours, ainsi que les changements qu'ils ont pu constater. Soulignons, au niveau de la méthode, que leurs propos, conduits par le questionnement, ne rapportent pas forcément les représentations activées en relation directe avec l'enfant, mais « un moment d'un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvement... » (Laurence Bardin citée par Croisy, 1991, Lantier *et al.*, 1994, p.191).

Ces représentations ne sont donc nullement exhaustives et ne permettent pas de saisir la totalité du processus d'intégration étant donné qu'elles sont avant tout des produits sociaux « qui se constituent à partir de l'histoire, du vécu, de l'expérience, de chaque individu, mais les représentations sont aussi génératrices de rapports sociaux puisque c'est en fonction de telle ou telle représentation du handicapé, de ses besoins, de ses possibilités, des modifications qu'il y a lieu d'apporter dans les actions éducatives, que l'enseignant élaborera attitudes, conduites, pratiques » (Lantier *et al.*, 1994, p.27). Ces représentations personnelles sont également liées à la conception que les enseignants ont de leur métier. Le regard que portent ces derniers sur leurs élèves est bien évidemment étroitement lié à leurs attentes, attentes touchant non seulement les objectifs d'apprentissage, mais également la dimension comportementale de leurs élèves (Leu, 2003, p.18).

A en croire les récits des enseignants réguliers ayant intégré, l'une des premières incidences de l'intégration scolaire se situe au niveau des attitudes et des représentations face à la déficience.

Au niveau de la classe et des pairs non déficients, la présence d'un tel enfant dans une classe semble en effet apporter un enrichissement social en contribuant à favoriser le développement de la solidarité, de l'entraide, du respect et de la différence pour l'ensemble des élèves. L'intégration peut être ainsi un puissant facteur de solidarité et, en ce sens, contribuer à une vie d'école plus sereine où les élèves vivent au quotidien l'apprentissage de la citoyenneté.

Les représentations des enseignants réguliers au niveau de la déficience s'en trouvent ainsi modifiées en une image très positive des enfants intégrés : « Le regard change, certaines craintes se révèlent sans fondement, certains stéréotypes, certains présumés sont remis en question. Ils découvrent les possibilités de ces enfants, tout



en prenant la mesure des difficultés que ceux-ci ont à surmonter » (Lantier *et al.*, 1994, p. 236).

L'attitude de ces enfants à l'égard du travail scolaire, qualifiés selon le rapport des mêmes auteurs comme « motivés, courageux et persévérants », ainsi que les résultats en découlant, sont évalués le plus souvent de manière positive.

Pour l'élève intégré, l'intérêt ne s'arrête pas qu'aux seuls acquis scolaires mais également au développement de l'envie d'apprendre en général. C'est ainsi l'image de l'enfant qui se restaure à ses propres yeux. Des enseignants parlent d'un « effet moteur » perceptible dans l'évolution des postures motrices, ainsi que dans les attitudes intellectuelles et sociales des élèves (Mège-Courteix & Lesain-Delabarre, 1997a).

Certains enseignants estiment de ce fait avoir un rôle actif dans cette sensibilisation, notamment au niveau de l'apport d'informations et d'attitudes à développer.

Cependant, le caractère relativement nouveau de l'intégration scolaire et la nature des changements que ce mouvement entraîne tant au niveau personnel, organisationnel que pédagogique constituent des phénomènes propices à l'éclosion de résistances.

Les réticences quant à l'intégration persistent notamment au niveau des enfants présentant une déficience à laquelle les enseignants n'ont jamais été confrontés. Ce manque d'empressement des enseignants à accepter de tels enfants s'explique par divers facteurs.

Quelques doutes et interrogations persistent sur la manière d'évaluer leurs acquis et sur les perspectives possibles quant à la suite de leur scolarité. De plus, on perçoit encore, au-delà des besoins spéciaux que peuvent avoir les enfants placés dans ces classes, la peur de voir les enfants dits « normaux » être ralentis dans leurs apprentissages (Moulin, 2000, p.6).

Certaines conditions relevant de la réussite de cette démarche, alimentent ainsi ces réticences et demanderaient à être optimisées.

En somme, toujours selon Lantier, Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994), les enseignants se disent parfois dépassés et confrontés à des obstacles suscitant en eux divers doutes et remises en question quant à :

- la manière de mettre en place des aménagements pédagogiques spécifiques à ces enfants sans trop les différencier de leurs camarades et ainsi les renvoyer à leur image de personne différente ;
- la façon de leur apporter une aide particulière sans développer chez eux des attitudes de dépendance qui iraient à l'encontre de l'autonomie visée ;
- la nécessité de devoir adapter leur enseignement, accorder du temps aux enfants intégrés et moduler leurs attentes à leur égard tout en maintenant des exigences les plus proches possible de celles de la classe ;
- l'absence de conditions permettant de favoriser une meilleure prise en charge de ces enfants, telles que la réduction des effectifs, une formation adaptée, des aménagements matériels appropriés et une collaboration accrue avec les spécialistes et partenaires éducatifs susceptibles de les aider dans leur réflexion pédagogique et de les soutenir dans l'adaptation de leurs pratiques quotidiennes.

De plus, les enseignants semblent surtout accepter l'intégration des élèves qui peuvent effectuer des apprentissages d'ordre scolaire. En effet, par rapport à leurs homologues des classes spéciales, les enseignants ordinaires accordent une plus grande importance aux activités académiques (écriture et lecture) et aux problèmes de comportement (agressivité) (Parent, Fortier & Boisvert, 1993).

Enfin, bien souvent, les difficultés des enseignants sont liées à de multiples peurs. Ils se sentent mal préparés, incapables d'assumer une telle situation et pensent que « la solution est forcément ailleurs, dans des structures spécialisées et avec des maîtres compétents » (Gardou, 1999, p.149).

Concentrons-nous à présent sur les représentations et réflexions que peuvent avoir les enseignants spécialisés au sujet de l'expérience intégrative et du rôle qu'ils ont à y jouer.

### **3.1.3. Représentations des enseignants spécialisés ayant intégré**

Appuyons-nous tout d'abord sur le témoignage d'une enseignante spécialisée ayant vécu l'expérience de l'intégration, Colette Carrard, qui s'exprime sur ce thème. Selon elle, l'intégration peut se révéler être un « véritable apprentissage de vie, de partage et d'expériences (...), une avalanche de situations diversement vécues, qui rendent l'activité intéressante, prenante mais douloureuse aussi parfois » (ARPA, 2001). Cette démarche offre apparemment un espace de vie et de liberté dont l'enfant a besoin pour s'épanouir.

Pour l'enfant intégré, l'effet moteur évoqué par les enseignants ordinaires semble être à nouveau relevé, notamment à travers le témoignage de Jean-Jacques Mathey, enseignant spécialisé : « Pour avoir enseigné dans des classes spéciales, je puis dire que la différence est très grande, au niveau de la stimulation générale, des exemples à suivre, de l'imitation par exemple. Dans les classes spéciales, il n'y a plus de référence sociale correcte. On ne sait où placer la barre des exigences non plus » (Cretton, 1999, p.8). Au contraire, selon Panchaud Mingrone (1994) certains théoriciens et praticiens de l'éducation spéciale restent convaincus que la lenteur ou les lacunes dans le développement sont un frein au partage d'une vie sociale et scolaire avec des pairs.

Néanmoins, si les enseignants ordinaires attendent des spécialistes qu'ils aident l'enfant à s'intégrer, qu'ils les informent et les conseillent au sujet de leurs pratiques, les spécialistes, de leur côté, « s'ils perçoivent toute l'aide qu'ils peuvent apporter aux enseignants et à l'enfant, attendent d'être informés de ses réactions et de son évolution scolaire » (Gardou, 1999, p.143). Dans cette perspective, toujours selon le même auteur, on peut envisager une certaine reconversion des structures et un mode de collaboration où les compétences professionnelles de tous les partenaires sont mises en commun en vue de trouver des solutions pédagogiques, cela bien que « la possibilité d'être contraints à travailler dans une école ordinaire, à côté de collègues non spécialisés, ne les enthousiasme pas et vice versa » (Belmont, 2003, p.89). En effet, le personnel spécialisé n'adhère pas toujours facilement à l'idée que « leurs élèves soient capables de survivre dans une école ordinaire et que les enseignants qui y travaillent soient compétents pour les prendre en charge » (Belmont, 2003, p.89).

Comme nous pouvons le constater à travers ces diverses perceptions, l'intégration ne repose donc nullement sur le simple placement physique de l'enfant déficient dans une classe ordinaire, mais bel et bien sur une réussite académique et sociale qu'il convient de définir à travers le concept de l'intégration afin d'en comprendre les composantes.

## **3.2. L'intégration**

Depuis quelques années, le terme « intégration » est utilisé de manière courante, à travers la politique d'intégration des étrangers, des chômeurs..., et sa définition varie selon le contexte dans lequel il est employé. Nous nous intéresserons ici au domaine qui concerne notre étude, soit le contexte scolaire. Sur un plan étymologique, le mot intégration se rapporte à l'intégrité. Il s'agit d'assimiler, de rendre complet, de faire entrer dans un ensemble plus grand, d'incorporer, d'inclure. Si nous nous référons à la définition liée à l'industrie, « opération qui consiste à assembler les différentes parties d'un système et à assurer leur compatibilité ainsi que le bon fonctionnement du système complet » (Le Petit Larousse illustré, 2006, p.588), nous voyons que cette dernière pourrait très bien s'appliquer à l'intégration d'un individu dans la société, d'un point de vue systémique. En effet, il s'agirait de mettre ensemble des gens différents et d'assurer une prise en charge adéquate afin qu'ils développent au mieux leurs potentialités.

Néanmoins, ce concept qu'est l'intégration, semble pourtant impossible à définir de manière exacte puisque celui-ci s'applique au cas par cas. Il existe en effet, en fonction des besoins de l'enfant, autant de formes d'intégration que d'enfants intégrés.

Certains auteurs ont pourtant tenté de l'éclaircir. D'un côté nous trouvons des propos privilégiant un mode de scolarisation adapté aux besoins particuliers de l'enfant, tels que « la scolarisation des enfants déficients doit se faire dans un milieu apte à répondre à leurs besoins d'apprentissage, tout en leur permettant un minimum de contacts avec des

pairs non handicapés » (Moulin, 1992, p.40). De l'autre, certaines définitions semblent davantage souligner l'aspect éthique lié à l'intégration, comme celle de Gérard Bless qui définit cette dernière par ces mots : « L'intégration scolaire est une mesure pédagogique avec un fondement éthique qui est appliqué en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants et ayant pour but une intégration optimale dans notre société ».

Celle-ci n'implique donc pas un modèle unique, mais bel et bien des formes différenciées, individualisées, dans le milieu le moins restrictif possible pour l'enfant :

- L'enfant est intégré individuellement dans une classe ordinaire dont il suit les cours. Le partage d'activités et le programme scolaire sont alors adaptés au handicap de l'enfant. L'appui pédagogique spécifique est assuré par la collaboration de l'enseignant spécialisé et les soins et soutiens sont prodigués soit dans l'école, soit à l'extérieur.
- Plusieurs élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans une même classe dirigée par un duo pédagogique composé d'un enseignant ordinaire et d'un ou deux enseignant(s) spécialisé(s).
- Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans une classe à effectif réduit mixte, avec des élèves n'ayant pas de difficulté. Il s'agit de classes comportant une douzaine d'élèves, dont trois avec des difficultés. Le titulaire est un enseignant spécialisé.
- Un groupe d'enfants déficients de classes spéciales peut être intégré collectivement dans le cadre de bâtiments d'une école ordinaire tout en bénéficiant du soutien spécialisé nécessaire. Des intégrations individuelles ponctuelles peuvent être envisagées à partir de ces classes. Le partage d'activités est limité selon les possibilités de l'élève et le programme choisi.
- Des enfants déficients peuvent aussi être placés dans des classes spéciales en fonction de leurs déficiences (visuelles, auditives, motrices...), mais intégrées dans l'école ordinaire.

Précisons que l'intégration individuelle ou en petits groupes peut exister soit à temps complet, soit à temps partiel.

A partir de ces formes, le concept d'intégration scolaire peut être différencié en trois niveaux étroitement reliés : une intégration physique « qui consiste seulement à être parmi les autres, sans avoir forcément des échanges, des activités communes », fonctionnelle « qui implique la réalisation d'activités avec les autres, le développement d'échanges, l'utilisation de matériel ou d'équipement en commun », soit avec un même programme, soit avec un programme adapté et des exigences différenciées, et enfin sociale « qui implique de participer à la vie d'un groupe, d'y jouer des rôles sociaux valorisés, d'établir des liens réguliers et spontanés, d'être perçu comme faisant partie du groupe et d'en avoir le sentiment » (Vaney, 1994, p.4).

Ces trois niveaux d'intégration doivent être considérés comme un continuum. L'intégration physique est moins importante que l'intégration fonctionnelle qui l'est moins que l'intégration sociale. Ils sont également cumulatifs, l'intégration sociale suppose la réussite de l'intégration fonctionnelle, qui exige à son tour une intégration physique.

Dès lors, la simple réunion pure et simple d'enfants déficients mentaux modérés ou sévères et d'enfants non déficients représenterait une intégration passive de ces premiers, restée à un niveau d'intégration physique, ce qui ne peut être considéré comme une intégration véritable (Moulin, 1992). Selon le même auteur « pour qu'il y ait réellement processus d'intégration scolaire active, profitable à l'enfant différent, il faut que celui-ci puisse être considéré comme un participant du groupe et de l'activité qui réunit ce groupe. L'enfant différent peut être un participant malgré ses difficultés d'apprentissage et sans nécessairement suivre le même programme que ses pairs non handicapés. Dans le but de faciliter sa participation, l'école lui proposera toutes les mesures pédagogiques supplémentaires nécessaires » (Moulin, 1992, p.46).

L'objectif central de l'intégration scolaire est, selon Panchaud Mingrone (1994), de « redonner à l'enfant sa place parmi les autres, sa qualité de sujet, de le mettre dans une

position de pouvoir se confronter aux autres, de pouvoir choisir, s'exprimer dans un environnement social ordinaire » (p.94). Pour Lantier et Verillon (1991) « intégrer un enfant ce n'est ni faire disparaître son handicap, ni identifier l'enfant à son seul handicap. C'est entre ces deux limites que se joue la réussite de l'intégration faite du respect de l'enfant dans sa différence mais aussi du respect de l'enfant dans sa ressemblance avec les autres enfants » (p.254). Les citations de ces auteurs nous éclairent sur les buts de l'intégration. Cependant il est intéressant de relever que ces derniers n'emploient pas la bonne terminologie et semblent confondre le handicap avec la déficience et l'incapacité. Pour comprendre ces termes, et pour éclaircir la notion de déficience mentale qui nous intéressera pour la suite de notre recherche, il convient de définir les dimensions propres au concept du handicap, et son influence sur l'intégration, en terme de projet individuel d'intégration.

### **3.3. Le handicap et le projet individuel d'intégration**

Le terme de « handicap », considéré auparavant comme un écart à la norme, a évolué pour nous inviter à « séparer dans nos attitudes à l'égard des personnes handicapées ce qui est du domaine de la pathologie et qui est une réalité mesurable et objectivable, et ce qui est une conséquence sociale de cette pathologie » (Gillig, 1999, p.115). En effet, Gillig (1999) souligne que « la situation de la personne handicapée ne s'apprécie pas seulement en fonction de ses aspects lésionnels ou fonctionnels, mais par rapport également à son environnement familial, par rapport à son rôle social, par rapport à ce qu'elle est capable de réaliser selon qu'elle est dans tel ou tel milieu » (p.117). Le concept du handicap est ainsi relatif et la nouvelle classification internationale des handicaps, inspirée des travaux de l'anglo-saxon Wood, reprise par l'OMS dès 1985 le rappelle par les trois dimensions qu'elle lui attribue, la trilogie déficience-incapacité-handicap (ou désavantage)

- *La déficience* (ou le déficit) est une perte ou une anomalie portant sur un organe ou une fonction. La définition de l'OMS le confirme : « Toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ». « La déficience s'applique à l'aspect lésionnel du handicap : amputation, paralysie, cécité, surdité, déficit intellectuel. Elle affecte l'intégrité physique ou mentale, temporairement ou définitivement, pouvant être un effet de l'âge, d'une maladie, d'un accident, d'un processus pathologique congénital. Elle est repérable et mesurable » (Gillig, 1999, p.115).

- *L'incapacité*, résultant d'une déficience, correspond à toute absence ou réduction quantitative ou qualitative de la capacité d'accomplir une activité dans des limites considérées comme normales pour un être humain. « L'incapacité correspond à l'aspect fonctionnel du handicap. Elle affecte par exemple la possibilité de locomotion et d'usage des instruments moteurs, la possibilité de comprendre le langage oral ou écrit, la possibilité d'écoute, de vision, etc. Comme la déficience, l'incapacité est repérable et mesurable » (Gillig, 1999, p.115).

- *Le handicap* comprend le désavantage social, la somme des frustrations résultant d'une déficience ou d'une incapacité, qui limite ou empêche l'individu d'avoir un rôle normal. « Il se définit donc (définition de Wood) par la discordance entre les performances ou le statut d'une personne et les espérances et perspectives de cette personne ou du groupe auquel elle appartient. Le désavantage correspond à l'aspect situationnel du handicap (...) » (Gillig, 1999, p.116).

« Le retard mental », cette notion conservée par les autorités scientifiques américaines, et prise comme synonyme du terme « déficience intellectuelle » préféré en Europe, est une incapacité caractérisée par des limitations substantielles, à la fois dans le fonctionnement intellectuel et dans le comportement adaptatif tel qu'il s'exprime dans les capacités adaptatives conceptuelles, sociales et pratiques qui permettent à un individu de

fonctionner dans la vie quotidienne. Cette incapacité se manifeste avant l'âge de 18 ans, celui-ci étant considéré comme la fin de la période développementale (Lambert, 2002). Notons que les limitations intellectuelles sont appréciées à partir des résultats d'un test de quotient intellectuel (QI) et correspondent dans ce cas à un chiffre de QI inférieur ou égal à 70-75.

Cette distinction, propre à la trilogie déficience, incapacité et handicap, se révèle particulièrement intéressante dans le sens où les difficultés sont liées à un contexte précis et non plus à un trait propre de la personne. La personne déficiente mentale n'est ainsi plus réduite à sa déficience mais perçue comme un être humain ayant des faiblesses dans certains domaines mais aussi des forces dans d'autres, ce qui demande de considérer la personne dans sa globalité. Il n'est donc plus question d'incapacités mais de potentialités et la définition actuelle ne semble plus s'appuyer sur les niveaux de retard (léger, sévère, modéré, lourd), mais bel et bien sur le type de soutien dont la personne devrait bénéficier (Lambert, 2002).

Ainsi, appliquée au domaine scolaire, l'action la plus adéquate serait donc celle qui permettrait de réduire à la fois la déficience, l'incapacité et le handicap en obtenant les meilleurs résultats possible (Gillig, 1999). Dans cette optique, le milieu spécialisé semblerait plus à même de subvenir aux besoins conduisant à la réduction de la déficience et de l'incapacité si l'on considère qu'il possède toute l'instrumentation nécessaire. Ce même milieu ne peut en revanche parvenir, à lui seul, à réduire les désavantages de situation, soit la réduction du handicap. Cette perspective pose donc une question essentielle à la réussite de l'intégration, soit comment favoriser l'intégration scolaire et sociale du jeune handicapé sans nier déficiences et incapacités. La démarche de projet, se comprenant comme un tout cohérent de différentes actions, semble être la réponse à une telle question. En effet « l'intégration scolaire n'est pas une réponse unique à une demande inconditionnelle, mais une démarche de projet global intégrant les composantes thérapeutiques, éducatives et pédagogiques dans l'action » (Gillig, 1999, p.197).

Ainsi, « chaque élève intégré fait l'objet d'un projet individuel, définissant les objectifs à atteindre, les aides à prévoir, les équipements requis, les méthodes pédagogiques préférables et les modalités d'évaluation du déroulement du projet lui-même ainsi que de ses effets » (Mège-Courteix & Lesain-Delabarre, 1997b, p.71). Pour cela, il est important que tous les partenaires de ce projet (enseignants, enseignants spécialisés, famille...) soient partie prenante de celui-ci et que leurs rôles et paroles soient pris en compte. Travailler en partenariat implique ainsi de travailler en réseau, en agissant de façon complémentaire et en reconnaissant la spécificité de chacun dans son domaine. En définitive, l'élaboration de ce projet se révèle être également, en plus des conditions de réussite de l'intégration évoquées dans la problématique, un élément essentiel au succès de cette démarche.

Les concepts et leurs dimensions étant posés et leur lien avec l'intégration étant explicité, il s'agit à présent de rappeler la question de cette recherche et de préciser les hypothèses qu'il est possible d'émettre à ce stade de la démarche.

## **4. Questions de recherche et hypothèses**

Après un tour d'horizon de cette vaste problématique que recouvrent l'intégration et ses multiples enjeux, nous pouvons constater qu'il existe une réelle tendance à la favoriser. Celle-ci ne peut en revanche se réaliser de manière aléatoire et nombre de conditions se révèlent nécessaires à sa réussite. Dans ce sens, nous avons notamment découvert que la communauté pédagogique, de par ses attentes et attitudes, représente un facteur majeur à sa bonne démarche. Les représentations quant à l'intégration sont donc susceptibles d'influencer son déroulement, et c'est pourquoi nous voulons découvrir, à travers les perceptions du corps enseignant choisi, soit les enseignant-e-s spécialisé-e-s, comment ces dernier(ère)s se positionnent par rapport à l'ensemble des enjeux de

l'intégration. Nous allons, de ce fait, nous interroger sur les différences et ressemblances de perceptions selon que l'enseignant-e spécialisé-e ait connu ou non une expérience intégrative. En d'autres termes, les enseignant-e-s spécialisé-e-s ayant intégré perçoivent-ils, en fin de compte, les mêmes limites ou obstacles que leurs collègues n'ayant jamais intégré ? En ce sens, il serait également intéressant, pour autant que l'échantillon interrogé s'y prête, d'entrevoir si les représentations des enseignant-e-s en question sont susceptibles de changer ou d'évoluer après avoir participé et contribué à une expérience intégrative. Il faut préciser qu'après l'élaboration de la problématique de l'intégration, il est apparu que la déficience elle-même était une variable de taille dans les perceptions que les enseignants du régulier peuvent avoir vis-à-vis de l'intégration. La déficience mentale étant apparue comme un facteur fréquent de renoncement à la démarche intégrative, nous avons choisi de focaliser notre recherche sur cette dernière en reformulant ainsi notre question :

« Dans quelles mesures les représentations des enseignant-e-s spécialisé-e-s au sujet de l'intégration des enfants déficients mentaux dans les classes normales varient-elles selon que celles-ci ou ceux-ci aient connu, ou non, une expérience concrète dans le domaine intégratif ? ».

A partir de cette question, nous pouvons donc poser, à ce stade de la recherche, quatre hypothèses relatives aux perceptions des enseignant-e-s spécialisé-e-s avec expérience intégrative, (nommé-e-s ci-après pour des raisons pratiques ESI) et les enseignant-e-s spécialisé-e-s sans expérience intégrative (ESS) en ce qui concerne les divers aspects inhérents à l'intégration des enfants déficients mentaux dans les classes ordinaires. Ces hypothèses se rapportent respectivement aux ressources ou aux moyens extrinsèques et intrinsèques de l'enseignant ordinaire intégrant, à l'évolution scolaire, sociale et personnelle de l'enfant déficient mental et aux conséquences de cette intégration sur la classe en général. Les sous-hypothèses qui suivent relèvent davantage, dans le sens de chacune des hypothèses mentionnées, les obstacles ou les limites que peuvent voir les ESS à l'intégration d'un tel enfant.

- Les ESS voient l'intégration d'un enfant déficient mental comme un phénomène incompatible avec les conditions des classes ordinaires actuelles (en termes d'effectifs de classes, d'aménagements matériels, de programmes chargés, d'idéologie sélective...) contrairement aux ESI qui y perçoivent la possibilité d'une évolution vers une école qui s'adapte aux besoins spécifiques de chacun.
  - Les ESS pensent qu'un écart important de compétences entre les élèves n'est pas gérable dans le système ordinaire, les enseignant-e-s ne pouvant pas être assez disponibles pour l'enfant déficient mental intégré. Au contraire, les classes spéciales permettent l'homogénéité des groupes.
- Les ESS doutent de la faculté des l'enseignant-e-s ordinaire-s, en termes de compétences professionnelles et d'attitude personnelle, à subvenir aux besoins pédagogiques, thérapeutiques et sociaux de l'enfant déficient mental, contrairement aux ESI qui voient pour ces dernier(ère)s la possibilité d'un enrichissement professionnel et personnel à travers l'expérience intégrative et la relation étroite avec les enseignant-e-s spécialisé-e-s.
  - Selon les ESS, les enseignant-e-s ordinaires ne disposent pas de l'attitude, du niveau d'attente, de la formation nécessaire pour appréhender la déficience mentale, la gestion des groupes hétérogènes, l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. Ils ne peuvent ainsi faire face à la situation d'une intégration d'élèves ayant des besoins spéciaux.
- De par la lenteur cognitive et le manque de compétences sociales de l'enfant déficient mental, les ESS entrevoient dans l'intégration une accentuation des

différences empêchant une progression scolaire et sociale et amorçant une dégradation de l'estime de soi, contrairement aux ESI qui attribuent à la classe un effet moteur et imitateur pour l'enfant, effet susceptible de favoriser des apprentissages sociaux et scolaires ainsi qu'une revalorisation de soi.

- Les ESS pensent que la classe ordinaire peut devenir un environnement restrictif propre à marginaliser davantage l'enfant intégré, ce dernier étant conscient de sa problématique personnelle puisque quotidiennement confronté à sa différence, ce qui concentre les problèmes, dévalorise, entrave le plaisir d'apprendre et donc la progression.
- Les ESS voient l'intégration d'un enfant déficient mental comme un facteur perturbateur pouvant compromettre le rythme d'apprentissage ou les comportements de la classe ordinaire, contrairement aux ESI qui y voient plutôt un enrichissement pédagogique et social pour l'ensemble de la classe.
- Pour les ESS, l'élève en situation de handicap perturbe la classe par son comportement ou par son manque de dynamisme, ce qui peut constituer un frein et une menace pour l'esprit de compétition existant au sein des classes.

Les hypothèses et leurs sous-hypothèses étant posées, il s'agit ensuite de mettre en perspective la méthode qui va être utilisée pour récolter les données de l'enquête susceptibles de les affirmer ou de les infirmer. La méthode retenue à cet effet sera l'entretien semi-directif présenté ci-après.

## **5. Dispositif méthodologique**

### **5.1. Instrument**

L'approche choisie pour aborder les enseignant-e-s spécialisé-e-s afin de percevoir leurs représentations au sujet de l'intégration des enfants déficients mentaux dans les classes régulières a été de l'ordre de l'enquête par entretien. Ce type de questionnement a été retenu, plutôt que la méthode relevant du questionnaire, afin de pouvoir nous adapter et différencier quelque peu l'approche selon l'individu interrogé. En effet, si le questionnaire provoque une réponse, l'entretien induit un discours qui fait appel au point de vue de l'acteur et qui donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan (Loubet del Bayle, 2000). La parole étant le vecteur principal de cet instrument, l'enquête par entretien semblait être l'approche à privilégier pour cerner les représentations, concernant le sens que les enseignant-e-s donnent à leur pratique et à l'intégration, notamment à travers le système de valeurs ou de repères normatifs qu'ils pourraient évoquer. La profondeur souhaitée à travers l'entretien fut également favorisée par le choix d'un type d'entretien semi-directif. Dans ce sens il était certes prévu une certaine part de directivité, à travers un cadre délimité par une série de sous-thèmes à aborder, tout en laissant une part de liberté, les personnes étant invitées à s'exprimer le plus librement possible sur le sujet.

Le cadre en question fut donc délimité par l'élaboration d'un guide d'entretien, lui-même agencé à partir du savoir théorique et des hypothèses préétablies (cf. annexe I). Ce dernier était composé d'une consigne de départ induisant un discours ouvert et concret, puis se poursuivait par des questions plus précises, voire plus fermées, touchant à différents sous-thèmes relatifs aux hypothèses posées précédemment, pour conclure finalement avec des questions portant davantage sur les valeurs et croyances personnelles de l'individu. Il faut cependant noter que l'élaboration de ce guide d'entretien n'a pas été réalisée de manière aléatoire puisqu'elle a fait l'objet d'une progression dans la composition et la précision des questions, cela dans le but d'obtenir des réponses

étoffées et susceptibles de répondre au mieux à nos hypothèses. A cet effet, la première étape de la démarche a été de tester certaines de nos questions sous forme de questionnaire écrit, envoyé à quatre enseignant-e-s spécialisé-e-s de Fribourg, selon la méthode de proche en proche (cf. annexe II). Ce dispositif consistait à demander à un premier interrogé de désigner d'autres enseignant-e-s susceptibles de répondre aux interrogations. Deux d'entre eux répondirent aux questions, qui se révélèrent ainsi compréhensibles et pertinentes certes, mais donnant des réponses peu étoffées de par leur caractère succinct et linéaire. Ces mêmes questions ont donc été retenues mais nous sommes toutefois limitée aux entretiens, cela pour des raisons de cohérence et pour viser au final une approche qualitative par une analyse de contenu. L'élaboration du guide terminé, celui-ci fut testé une première fois lors d'un entretien avec une enseignante spécialisée. Cet essai permit, après une transcription intégrale, de clarifier et de préciser certaines questions, qui avaient fait l'objet d'incompréhensions, en ajoutant des sous-questions destinées à recadrer, si besoin était, la discussion. Il reste à préciser que ce corpus de questions a été, sur certains points, différencié selon le genre de population interrogée, dont l'effectif est présenté ci-dessous.

## **5.2. Echantillon**

Pour des raisons de mode d'accès, le réseau d'enquête a été limité à deux régions, correspondant à nos principaux lieux d'activités, soit Sion et Monthey, tous deux intéressants par le fait que des classes spéciales y sont maintenues tout en disposant de mesures intégratives. En effet, « depuis 2004, les régions de Monthey, Sion et Sierre ont signé une convention avec l'Etat, pour que toutes les communes accueillent dans leurs écoles des jeunes handicapés mentaux » (Hugon, 2005, p.3). Grâce à une immersion dans le domaine intégratif, par un stage effectué à Monthey dans l'enseignement spécialisé, et un autre vécu quelques années auparavant dans une classe spéciale de Sion, il nous a été possible d'établir des contacts et d'être aiguillée vers des personnes correspondant à nos attentes. L'enquête par entretien ne se prêtant qu'à l'étude d'un groupe restreint, seul six personnes ont été interrogées. Il a ainsi été possible d'obtenir dès le départ, les deux catégories d'interlocuteurs voulues, d'une part des personnes ayant connu exclusivement le domaine des classes spéciales, soit les classes d'observation ou d'adaptation, d'autre part des personnes n'ayant exercé que dans le domaine intégratif. Par la suite, une troisième catégorie, inattendue mais non moins intéressante, est venue se greffer aux deux autres, celle de personnes ayant d'abord exercé dans le domaine spécial pour se diriger ensuite vers le milieu intégratif. En ce qui concerne le détail des effectifs, notre échantillon peut être divisé en trois catégories distinctes dont :

- deux enseignantes ordinaires, âgées entre 45 et 55 ans, s'étant spécialisées dans le domaine de la pédagogie curative pour y exercer uniquement dans le cadre des classes spéciales, en l'occurrence dans des classes d'observation ;
- deux jeunes enseignantes spécialisées, âgées entre 25 et 30 ans, récemment diplômées dans le domaine de la pédagogie curative scolaire. Bien qu'ayant effectué quelques remplacements en classes spéciales, ces dernières se distinguent de la première catégorie par une expérience uniquement intégrative, dans le cadre de classes d'adaptation décentralisées ;
- deux enseignantes ordinaires, âgées entre 55 et 60 ans, spécialisées dans le domaine de la pédagogie curative scolaire et exerçant depuis plus de quinze ans dans le domaine intégratif propre aux classes d'adaptation décentralisées. Cette dernière catégorie se différencie des deux autres par le fait que ces enseignantes sont également dotées d'une expérience de plus de dix ans dans le domaine des classes spéciales (voire pour l'une d'entre elles des institutions spécialisées), qui fut pour chacune d'elles leur premier domaine d'activité.

Bien que ces populations aient fait l'objet d'un entretien au déroulement semblable, il convient tout de même de relever la variabilité de leurs expériences et de leurs connaissances, mais surtout de l'ouverture et de l'aisance avec lesquelles nous avons dû



composer lors des entretiens afin de nous adapter non pas à l'interviewé, mais à l'individu, possédant sa propre manière d'être et de réagir à nos interrogations. Une différenciation s'est donc opérée spontanément lors du déroulement des entretiens, d'une part à travers des stratégies d'écoute, guidées notamment par les indicateurs notés sous chaque question du guide d'entretien, et d'autre part à travers des interventions propres aux questions de relance, tout ceci induisant évidemment un recueil de données le plus large et le plus explicite possible.

### **5.3. Recueil des données**

Comme évoqué précédemment, ce recueil de données a été sujet à maintes variantes, s'adaptant au mieux au fonctionnement et à la logique de la personne interrogée. Pour composer avec cette hétérogénéité propre aux situations et individus rencontrés, il a parfois été nécessaire de sortir quelque peu du cadre de notre guide d'entretien, afin de laisser une plus grande liberté à nos interlocuteurs. En effet, certaines personnes prenaient soin de ne répondre qu'aux questions posées sans élargir leur discours, tandis que d'autres se permettaient une ouverture dépassant largement le cadre proposé. Dans le même ordre d'idées, nous pensons que le guide d'entretien se prêtait bien aux enseignantes spécialisées sans expérience intégrative, qui semblaient rassurées par ce fil conducteur propre à guider leur réflexion. Au contraire, nous l'avons parfois élargi, pour certains sous-thèmes abordés, lors d'entretiens avec des enseignantes spécialisées dotées d'une grande expérience dans le domaine intégratif. L'ensemble des questions, restant de type relativement ouvert, a permis à cette dernière population de se fonder sur des expériences personnelles et concrètes. Au contraire, ne disposant pas des mêmes ressources que leurs homologues, les enseignantes sans expérience intégrative semblent s'être par moments appuyées sur les dires et expériences de divers collègues pour amener des réponses concrètes. Ce recueil a ainsi donné lieu à un contenu très large et très diversifié dont il a fallu occulter bon nombre de propos pour ne retenir que les données entrant dans le cadre de la présente étude et susceptibles de répondre à la question de recherche.

### **5.4. Traitement des données**

Riches de contenu, les entretiens réalisés ont pu être enregistrés avec l'accord de nos interviewées et ont fait l'objet d'une réécoute visant à les transcrire, le plus fidèlement possible, avant d'en extraire les données devant permettre de confronter les hypothèses et dires. Partant du principe que le guide d'entretien se composait de quatre sous-thèmes, liés chacun à une des hypothèses, il a donc semblé judicieux de procéder à une analyse de contenu de forme thématique, c'est-à-dire en regroupant les résultats selon quatre catégories thématiques correspondant à la construction du guide. Cette manière de traiter les données a permis de procéder à une lecture des entretiens plus structurée et plus ciblée sur les informations pouvant venir se greffer à l'une ou l'autre de ces catégories.

La démarche choisie a été par conséquent de l'ordre de l'analyse thématique, communément appelée analyse « horizontale » ou « transversale » (Loubet del Bayle, 2000), centrée sur les quatre sous-thèmes abordés, soit les ressources ou moyens extrinsèques et intrinsèques de l'enseignant ordinaire intégrant, l'évolution scolaire, sociale et personnelle de l'enfant déficient mental, et les conséquences de cette intégration sur la classe en général. Cette lecture s'est également révélée très sélective puisque orientée uniquement sur ces derniers aspects, avec extraction des fragments de discours s'y référant. Pour établir la grille d'analyse (cf. annexe III), il a fallu procéder à un découpage transversal de tout le corpus en prenant soin de parcourir les entretiens les uns après les autres puisque les éléments recherchés étaient dispersés dans l'ensemble du contenu et pouvaient ainsi apparaître à n'importe quel moment de la discussion. Il convient encore de souligner que, mis à part cette classification par thèmes, les informations retenues ont été également agencées selon les trois catégories d'enseignantes évoquées dans la présentation de l'échantillon. Pour cela, ces six dernières ont été réparties sur trois colonnes distinctes, formant ainsi des dyades propres

à chacune des catégories d'enseignantes interrogées. Par souci de différenciation et d'aisance de lecture, des abréviations ont été introduites, dont deux déjà utilisées et évoquées précédemment, ainsi que plusieurs couleurs renvoyant pour chacune d'elles aux propos d'une seule enseignante. Les abréviations utilisées, nécessaires à la compréhension de l'analyse qui va suivre sont les suivantes :

- ESS1 : première enseignante appartenant à la première catégorie (selon l'ordre présenté dans l'échantillon), à savoir les enseignant-e-s spécialisé-e-s sans expérience intégrative, exerçant exclusivement dans le domaine des classes spéciales (classe d'observation).
- ESS2 : deuxième enseignante appartenant à la première catégorie, à savoir les enseignant-e-s spécialisé-e-s sans expérience intégrative, exerçant exclusivement dans le domaine des classes spéciales (classe d'observation).
- ESI1 : première enseignante appartenant à la deuxième catégorie, à savoir les enseignant-e-s spécialisé-e-s avec expérience uniquement dans le domaine de l'intégration (classe d'adaptation décentralisée).
- ESI2 : deuxième enseignante appartenant à la deuxième catégorie, à savoir les enseignant-e-s spécialisé-e-s avec expérience uniquement dans le domaine de l'intégration (classe d'adaptation décentralisée).
- ESD1 : première enseignante appartenant à la troisième catégorie, à savoir les enseignant-e-s doté-e-s d'une expérience aussi bien dans le domaine des classes spéciales (classes d'observation et d'adaptation, institution spécialisée) que dans celui de l'intégration (classe d'adaptation décentralisée).
- ESD2 : deuxième enseignante appartenant à la troisième catégorie, à savoir les enseignant-e-s doté-e-s d'une expérience aussi bien dans le domaine des classes spéciales (classes d'observation et d'adaptation) que dans celui de l'intégration (classe d'adaptation décentralisée).

Cette démarche relative à l'analyse thématique, a donc permis de décomposer au maximum l'information, pour obtenir au final un ensemble de données plus restreint, tout en tenant compte de la quasi-totalité du corpus.

A la différence du guide d'entretien, qui est un outil d'exploration permettant la production de données, la grille d'analyse est un outil explicatif qui permet de produire des résultats (Loubet del Bayle, 2000). Finalement, cette grille, dont le but principal était le dépouillement du corpus, va maintenant servir de support pour procéder à l'analyse du contenu, soit l'interprétation des résultats que le lecteur va pouvoir découvrir dans la partie présentée ci-après, et dont l'objectif sera de confronter les résultats obtenus en leur donnant une signification visant à confirmer ou infirmer nos hypothèses.

## 6. Enquête

Après avoir explicité la méthode de recherche ainsi que la manière d'en traiter les données récoltées, il faut maintenant procéder à l'interprétation de ces dernières en veillant à garder la construction logique des entretiens par sous-thèmes, cela afin d'en faciliter l'orientation et la lecture. Il est encore utile de préciser que le tableau présenté en annexe reprend les informations-clés rapportées avec les mots et expressions utilisés par nos interlocuteurs. Il se veut donc le plus fidèle et le plus autosuffisant possible, cela sans avoir à se plonger dans la lecture de chaque interview. Il ne comprend toutefois pas le contenu propre à la question de départ portant sur l'activité professionnelle des interviewés, puisque sa fonction était purement d'ordre introductif et informatif. Nous pouvons désormais procéder à l'analyse en elle-même.

## 6.1. Analyse et résultats

### 6.1.1. Concepts de « déficience mentale » et d' « intégration »

En guise d'introduction à cette analyse, il paraît intéressant de prêter une certaine attention aux notions de base de la recherche, soit les concepts d' « intégration » et de « déficience mentale ». Pour cela, il est bon de se concentrer en premier lieu sur la façon dont ceux-ci sont perçus par les enseignantes sans expérience intégrative, soit les ESS. En parcourant la grille, nous constatons que la notion de limite est très présente chez les ESS, qui associent le terme de déficience à des mots tels que « retard », « décalage », « différence », « limites intellectuelles », tout en soulignant l'objectif essentiellement social de l'intégration, par opposition à l'aspect scolaire, où « l'enfant n'a pas sa chance » selon les propos de ESS1. Les attentes des spécialistes quant à l'intégration, rapportées par Lantier Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994) comme étant principalement centrées sur la socialisation des enfants déficients, semblent de ce fait confirmées par cette catégorie d'enseignantes. Il semble aussi que l'intégration, pour cette même population, soit la réponse à un souci d'équité face à un tel enfant, à travers des termes tels que « acceptation » ou « chance sociale ». Néanmoins, cette préoccupation se présente comme « difficilement » compatible avec le système actuel étant donné le manque de conditions nécessaires, sur lesquelles nous reviendrons d'ailleurs en cours d'analyse.

Du côté des ESI, soit les enseignantes spécialisées n'ayant connu que le domaine intégratif, les propos associés au concept de déficience ne semblent pas toucher en premier lieu la déficience en tant que telle, puisque ESI2 refuse même de la nommer. En effet, selon cette dernière, une telle notion « ne veut rien dire », chaque enfant étant « différent, avec ses propres compétences et ressources ». Dans le même sens, ESI1 ne s'arrête pas sur la déficience, mais évoque plutôt la notion de difficulté que celle-ci engendre, tant pour l'enfant que pour les personnes qui essaient de l'intégrer. Cette constatation rejoint effectivement le principe de la trilogie déficience, incapacité et handicap évoqué par Gillig (1999) et la définition actuelle de la personne déficiente mentale, puisqu'elle se veut critique dans le sens où l'individu n'est pas réduit à sa seule déficience mais est considéré dans sa globalité, à travers une vision systémique tenant compte de ses ressources et potentialités, et par conséquent du type de soutien qui pourrait l'aider à évoluer. Les arguments se rapportant à la « socialisation » et au « contact » sont également évoqués, mais dans un sens plus large, puisqu'ils sont qualifiés, par ESI1, comme « un petit pas pour aller vers une intégration dans la société ». La question de la compatibilité d'une telle démarche avec le système éducatif actuel est également mitigée mais néanmoins confirmée, particulièrement pour les petits degrés selon ESI2, à l'inverse des grands où l'écart entre l'enfant intégré et ses camarades, au niveau de la performance, de la compréhension, et des réactions devient plus évident et par conséquent difficilement gérable compte tenu de la modification du mode d'enseignement qu'il exige. Une autre condition, du ressort de l'enseignant titulaire cette fois, est également évoquée par ESI1, qui met l'accent sur la responsabilité de l'enseignant, notamment son incitation à l'intégration, aspect qui sera repris en cours d'analyse.

En ce qui concerne la troisième catégorie d'enseignantes, les ESD, soit celles ayant d'abord connu le domaine des classes spéciales pour se diriger ensuite vers l'intégration, nous remarquons que leurs idées rejoignent celles des ESI en matière de socialisation à long terme et de compatibilité de cette démarche avec notre système, puisque, selon ESD2, elle se révèle réalisable « si on met tout en œuvre pour que ça fonctionne ». Toutefois, ESD1 met le doigt sur un aspect rejoignant le concept central de la problématique du présent travail, celui des représentations et de la non-acceptation de la différence dans notre société, puisque « la différence, presque plus que le handicap, est encore mal perçue, aussi bien pour les élèves à haut potentiel que pour les élèves handicapés ». Elle l'associe par ailleurs à un problème de société, basé sur la volonté de

performance et de profit qui, selon elle, « ne va pas dans le bon sens » pour l'intégration des personnes différentes.

L'aspect « très normatif » de notre société ressort également de ses propos. Dans ce sens, elle ouvre aussi, comme ESI1, le débat relatif à la responsabilité de l'enseignant dans la réussite d'une telle démarche, en soulignant pour sa part que « la représentation du handicap » en est la condition de départ. Cet aspect rejoint donc les résultats de recherches rapportés par Lambert (1981) concernant les réticences des enseignants, dues à un ensemble de préjugés de leur part face à la déficience de leurs élèves.

En somme, à travers ce début d'analyse, nous nous apercevons que les ESS associent un objectif essentiellement social à l'intégration, qui est elle-même présentée comme une démarche difficilement compatible avec notre système éducatif actuel, étant donné le manque de conditions nécessaires. La démarche intégrative semble donc faire l'unanimité des trois catégories interrogées, bien qu'elle ne soit réalisable que sous certaines conditions, qui vont maintenant être développées à travers les ressources extrinsèques de l'enseignant titulaire intégrant un enfant déficient mental dans sa classe.

### **6.1.2. Ressources extrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe**

Pour la première catégorie d'enseignantes interrogées, soit les ESS, nous constatons que celles-ci se montrent lucides face à l'ensemble des conditions nécessaires à l'intégration, même si elles les considèrent comme actuellement inexistantes. Leurs propos, se traduisant en termes d'« absence » ou de « manque » de moyens accordés à l'enseignant titulaire, semblent de ce fait rejoindre les réticences des enseignants réguliers évoquées par Lantier, Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994), au sujet des obstacles relatifs aux conditions assurant la prise en charge de l'enfant déficient. L'effectif élevé des classes, relevé par ESS1 et ESS2, également mentionné par les auteurs précités, apparaît dans leurs propos comme un point central engendrant d'autres conditions défavorables. Le manque de temps et de disponibilité pour chaque élève, les exigences actuelles en matière d'apprentissages et surtout les problèmes sociaux et comportementaux existant dans les classes, ne constituent nullement, toujours pour cette même catégorie, un fondement solide et favorable à une intégration. La nécessité d'une décharge ou d'une autre forme de compensation attribuée à l'enseignant est également relevée par ESS1.

Ce manque de ressources ne semble au contraire pas inquiéter les ESI, qui associent par ailleurs les problèmes comportementaux des élèves (relevés ci-dessus comme une condition défavorable à l'intégration) aux classes spéciales, révoquant par là-même l'apparente homogénéité de telles classes et par conséquent le fait que l'enseignant y serait plus présent et disponible pour ses élèves. Ce dernier aspect réfute ainsi deux arguments défendus par les partisans des classes spéciales et rapportés par Lambert (1981), soit celui de l'homogénéité des groupes, propre à la classe spéciale, et celui d'une plus grande attention de l'enseignant. Les ESI semblent donc avoir une autre manière d'analyser la situation, puisqu'elles évoquent ensuite, par opposition aux ESS, la présence, et non l'absence, de ressources favorisant l'intégration.

Une première ressource, qui sera développée davantage ultérieurement mais qui est déjà abordée ici par ESI1, semble être du ressort des pairs, qui peuvent en quelque sorte décharger l'enseignant en acceptant d'offrir leur aide à l'enfant intégré. Toutefois, la principale personne ressource relevée par cette même catégorie reste tout de même l'enseignant spécialisé, dont les heures de présence sont certes insuffisantes, et dont le rôle n'est nullement à négliger. Il se doit en effet, selon ESI2, « d'être à l'écoute » de l'enseignant titulaire de la classe, « de lui donner la parole », tout en « s'adaptant » et, selon ESI1, en se « calquant » à sa manière de fonctionner avec sa classe. La notion d'adaptation ressort plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignant spécialisé, puisque son rôle consiste également à adapter le matériel et l'enseignement destinés à l'enfant déficient, dont il est responsable de l'évolution de l'intégration. La nécessité d'une bonne entente entre tous les partenaires gravitant autour de l'enseignant intégrant, aspects relevés par les ESI, se révèle primordiale et semble de ce fait confirmer une des

conditions de réussite du processus intégratif rapporté par Gillig (1999), à savoir le projet individuel d'intégration se basant sur le partenariat et le travail en réseau.

Cette dernière ressource, propre à la nécessité d'un travail en équipe, est confirmée par ESD1 qui insiste à nouveau sur « le travail d'adaptation de tout le monde », notamment de l'enseignant spécialisé qui doit prévoir des objectifs spécifiques et des activités particulières pour l'enfant intégré. C'est en effet à lui que revient le rôle de planifier, notamment pour les périodes où il est absent, des tâches adaptées à l'enfant, afin que ce dernier puisse travailler de manière plus ou moins autonome tout en bénéficiant de la mise en place des systèmes de tutorat, sous forme d'activités supervisées par un camarade, de l'enfant intégré.

Néanmoins, bien que ces deux dernières catégories d'enseignantes se montrent plus positives que les ESS en matière de ressources extrinsèques à l'enseignant titulaire, nous voyons que leur position reste critique dans le sens où, selon elles, l'intégration ne peut pas toujours offrir les conditions idéales, comme des effectifs réduits et des aménagements matériels cités par Lantier, Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994). La classe spéciale peut en effet, selon ESD1, apporter dans certains cas une alternative intéressante, en matière d'effectifs et de repères, pour les déficiences plus lourdes nécessitant un cadre plus serré et structuré. Selon ESD2, elle constituerait aussi un avantage en termes de temps et d'espace-classe si ce travail d'adaptation n'est pas fait dans la classe qui intègre.

L'évolution du phénomène intégratif passe donc, d'une part par un développement des moyens (« se donner les moyens », « faire le nécessaire ») et d'autre part par une adaptation constante de tous les partenaires gravitant autour de l'enseignant titulaire, avec comme but à atteindre, selon ESD1, une intégration qui ne se situerait pas seulement à un niveau physique puisque celle-ci, comme la définit Vaney (1994) consiste seulement à être parmi les autres, sans avoir forcément d'échanges avec eux. En somme, l'intégration d'un enfant déficient ne se fait pas du jour au lendemain puisque nombre de conditions sont nécessaires à sa réussite, notamment par l'implication de tous les acteurs concernés, le partenariat, et les adaptations réciproques qui en découlent. Mettre un enfant déficient mental dans une classe en le considérant comme les autres n'aurait ainsi aucune portée. Il s'avère donc indispensable d'introduire des modifications découlant des conditions d'intégration évoquées. Si ces changements n'interviennent pas, le milieu intégrant et l'enfant risquent de manquer de conditions-cadre et de se heurter ainsi à des limites et obstacles. La classe spéciale serait dans ce cas, selon les propos de ESD2, « plus adaptée » puisqu'elle disposerait de conditions plus favorables.

Compte tenu de tout ce qui a été relevé ci-dessus, il est finalement possible de confirmer notre première hypothèse, à savoir que les ESS voient l'intégration d'un enfant déficient mental comme un phénomène incompatible avec les conditions des classes ordinaires actuelles (en termes d'effectifs de classes, d'aménagements matériels, de programmes chargés, d'idéologie sélective...) contrairement aux ESI qui entrevoient la possibilité d'une évolution vers une école qui s'adapte aux besoins spécifiques de chacun. En effet, les ESS voient l'intégration d'un enfant déficient mental comme un phénomène encore relativement éloigné de notre système éducatif actuel, notamment à cause du manque de conditions nécessaires, ce qui la rend pour l'instant incompatible avec une bonne démarche intégrative. Nous pouvons toutefois apporter une nuance à la sous-hypothèse évoquant l'homogénéité des classes spéciales comme un argument en faveur de ces dernières. En effet, même si ces enseignantes relèvent le fait que les élèves de telles classes présentent tous des difficultés, l'homogénéité n'y est qu'un leurre étant donné l'éventail des problèmes rencontrés et les écarts de degrés scolaires entre les élèves.

Les conditions relevées permettent maintenant de passer aux ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire, dont les représentations seraient, comme annoncé en début d'analyse à travers les propos de ESD1, la condition de départ de toute démarche intégrative.

### **6.1.3. Ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe**

Les ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe semblent, pour les ESS, être principalement rattachées à la notion de limite puisqu'elles dressent un bilan plutôt alarmant des impacts que peut avoir l'intégration sur la personne enseignante et sur sa profession. Une telle entreprise engendre bien évidemment une modification des pratiques, désignée d'ailleurs par Lantier, Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994) comme un renouvellement pédagogique profitable à chacun, mais dont les conséquences, selon ESS2, seraient toutefois difficiles à supporter si l'enseignant ne disposait pas de la force et de la souplesse nécessaires pour « tenir le coup ». Les méthodes de travail sont en effet sujettes à diverses modifications, de l'ordre par exemple de la « différenciation » ou de la pratique du « tutorat », s'ajoutant à une « attitude attentive envers l'enfant intégré » (propos des ESI et ESD). L'intégration engendre de ce fait, selon les trois catégories, un investissement supplémentaire de la part de l'enseignant titulaire, notamment du fait des réunions et du temps consacrés en dehors des heures de classe à la préparation du programme avec l'enseignant spécialisé, ce qui apparaît, du côté des ESS, davantage comme un surcroît de travail. En effet, si ces changements semblent être tout à fait envisageables pour les ESI, ils paraissent au contraire moins évidents pour les ESS qui y voient le risque d'« une surcharge de travail » mettant l'enseignant dans une situation inconfortable, puisqu'il se trouverait « dépassé par cette difficulté supplémentaire qu'engendre le fait d'avoir un enfant intégré » (ESS1).

Face à cette difficulté que représente la démarche intégrative pour les ESS, la question de la formation des enseignants prend ici tout son sens, cela bien que quatre enseignantes, soit ESS2, ESI1, ESI2 et ESD2, estiment qu'une spécialisation des enseignants réguliers intégrants ne devrait pas être forcément requise. Néanmoins, ESD1 relève un enjeu éthique proche du principe d'éducabilité explicité auparavant à travers le rôle de l'école dans l'intégration. Elle prône une formation des enseignants abordant entre autres la pédagogie différenciée et le partenariat, tout en se basant sur des principes d'égalité et d'équité assurant à chaque enfant les moyens de formation correspondant à ses besoins spécifiques. Dans ce sens, cette même enseignante insiste sur la nécessité d'une « approche du handicap » dans la formation de base, afin de travailler d'abord sur les représentations destinées à favoriser ensuite une ouverture à la différence, et par conséquent à l'intégration. L'approfondissement du sujet serait ensuite du ressort de la formation continue et de la disponibilité des enseignants. Dans ce sens, les propos de ESD1, qui insiste sur les conceptions des enseignants par rapport à la déficience confirment à notre avis la pertinence de cette recherche puisque la population enseignante apparaît, ainsi que relevé par Moulin (1992), comme la clef de voûte de toute entreprise d'intégration. Cette dernière dépend en effet, selon ESD1, de la vision de l'enseignant intégrant, qui doit se représenter cette démarche comme un phénomène possible. Elle le confirme ainsi : « Il faut qu'au départ la représentation soit forte dans ce sens-là, parce que si elle l'est on aura une ouverture pour chercher les moyens nécessaires, mais si elle est faible, on se dira d'office que l'intégration est impossible ». Dans cette optique, selon ses dires, « on ne travaille pas assez sur la représentation du handicap », cela bien que Lambert (1981) souligne que les études menées sont insuffisantes pour certifier que l'acceptation des enfants déficients mentaux passerait par la condition de base que serait l'évolution des perceptions des enseignants. Cela signifie pour ESD1 que « l'enseignant doit sortir de ses normes, apprendre à sortir de la normalité pour aller vers la différence », pour qu'il soit capable, tout en poursuivant les objectifs avec sa classe, de « modification constante », en faisant preuve de « souplesse » face aux imprévus auxquels il sera amené à faire face et à réagir.

Néanmoins, une telle prise de conscience ne vise pas à ce que l'enseignant agisse seul dans son coin. Au contraire, la collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé apparaît comme une condition de base à la réussite de cette démarche. En effet, même si, comme évoqué plus haut, il est du devoir de l'enseignant spécialisé de « s'adapter au fonctionnement du maître en se calquant sur le programme de ce dernier »

(propos de ESI1), nombre de conditions doivent être remplies pour viser une collaboration optimale. Cette dernière nécessite à la base, selon les propos de toutes les interviewées, que l'enseignant soit ouvert et qu'il ait le choix d'intégrer ou non. Mais de toute évidence, les ESS associent cette ouverture de l'enseignant davantage à une attitude de soumission, relevant que les enseignants réguliers subiraient une pression sociale qui les amènerait à accepter une intégration qu'ils préféreraient en réalité refuser. La condition précitée, propre à la collaboration entre l'enseignant titulaire et l'enseignant spécialisé, nécessiterait par ailleurs « une bonne entente » et « un bon contact » (ESS2, ESI1 ESD1, ESD2), accompagnés, selon ESD1, d'un « même profil de l'enseignement et des apprentissages ». A cela s'ajoutent de toute évidence, aussi bien du côté des ESI que des ESD, « la liberté de s'exprimer », « de ne pas cacher son malaise ou ses soucis », « de chercher ensemble les solutions », tout en gardant la place et le rôle qui sont propres à chacun, cela dans un esprit de « tolérance », d'« ouverture » et de « coopération ». Les avantages d'une telle coopération sont d'ailleurs relevés aussi bien dans le discours des enseignantes avec expérience intégrative que sans expérience dans ce domaine, puisque les bienfaits apparaissent en termes de « conseils », d'« échange de pratique et d'idées », de « comparaisons des avis », et même de « défi permanent pour les deux enseignants ». Au contraire, des difficultés pourraient intervenir, selon ESD1, en cas de divergence dans la représentation de la différence ou d'un manque de souplesse de la part de l'enseignant intégrant.

A ce stade, nous pouvons donc considérer que notre deuxième hypothèse relative aux doutes des enseignants spécialisés sans expérience intégrative quant à la capacité, à l'attitude et aux compétences des enseignants titulaires à intégrer, est infirmée. En effet, cette catégorie rejoint davantage ses homologues ayant déjà intégré en soutenant que les enseignants titulaires, bien que ne disposant d'aucune spécialisation, sont tout à fait à même de répondre aux besoins de l'enfant déficient, en apprenant de leurs expériences et en s'enrichissant des apports de la collaboration avec l'enseignant spécialisé. Notons que ceci entre quelque peu en conflit avec les propos de Gardou (1999) qui relevait les multiples peurs et sentiments d'incompétence dont sont empreints les enseignants réguliers en raison d'un manque d'informations et de formation. Néanmoins, et c'est dans ce sens que l'hypothèse n'est pas totalement démentie, cette première catégorie rejoint dans un sens les propos de Gardou (1999), évoqués ci-dessus, puisqu'elle insiste, contrairement aux ESI et ESD, sur les limites intrinsèques de l'enseignant titulaire face à l'intégration. En effet, même si la capacité de ce dernier n'est pas mise en doute, cette catégorie lui reconnaît des attitudes de soumission, de surinvestissement dans le travail et de découragement, finalement des obstacles s'imposant graduellement à tout enseignant qui lâche prise et qui se met, à la suite d'un désinvestissement ou d'un épuisement face à l'enfant, à « subir » sa classe (selon les dires de ESS2).

Pour conclure cette partie d'analyse se focalisant sur les ressources internes de l'enseignant régulier se retrouvant face à la problématique de l'intégration, force est de constater que cette dernière ne se fait pas sans répercussion sur la vie professionnelle de l'enseignant qui représente à lui seul une variable de taille dans la démarche intégrative. Cependant, même si la volonté d'intégrer y est, il est impossible d'omettre les représentations se rapportant aux effets de l'intégration sur la personne principalement concernée par ce phénomène, dans le cas présent l'enfant déficient mental.

#### **6.1.4. Impact de l'intégration sur l'enfant déficient mental intégré**

Si nous examinons à présent les impacts de l'intégration sur le principal concerné, l'enfant déficient mental, il semble important de relever en premier lieu certaines divergences évidentes de représentations chez les ESS, par rapport aux ESI et ESD. En effet, des termes tels que « décalage », « différence », « échec » propres à cette première catégorie, semblent s'opposer à des mots tels que « stimulation », « imitation », « poussé en avant », proposés par les ESI et ESD, notions sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Pour commencer, il faut relever que les ESS semblent tout de même rejoindre les ESI et ESD sur un point, celui de la socialisation de l'enfant intégré. En effet, selon les propos

des ESS, rejoints par ceux des ESI et ESD, l'opportunité de pouvoir rester dans sa commune ou son village permet à l'enfant d'être « un parmi d'autres » (selon ESD2), de « ne pas se sentir différent » (ESS1) et de nouer ainsi des contacts tout en s'enrichissant de l'apport de ces relations en termes de « stimulations », d'« agitation », et d'« énergie positive », avantages soulignés par ESI1. Dans ce sens, selon Bless (2004), l'intégration est préférable à la séparation, car « elle évite un déracinement social de l'enfant et permet, en outre, l'établissement de nombreux contacts entre enfants différents et enfants dits normaux et cela dès le début de la scolarisation » (p.17).

Ceci va évidemment de pair avec les apprentissages développés pour l'enfant intégré, en termes de « comportements dans un groupe » et d'incitation à « l'autonomie » ajoutés par ESD1.

Cette proximité relevée par ces trois catégories d'enseignantes semble d'ailleurs préparer au mieux l'enfant à fonctionner dans une société pluraliste dans le sens où, selon ESI1, « il est confronté à toutes sortes de gens » tout en ayant « le reflet de situations de vie où ça ne se passe pas toujours comme on veut », selon ESD1. Ceci est confirmé par un argument propre aux partisans de l'intégration rapporté par Lambert (1981), dans le sens où la classe régulière offre une ressemblance plus grande avec le monde réel. Elle apparaît ainsi comme un véritable lieu d'apprentissage de vie où l'enfant doit, selon cette dernière enseignante « s'adapter à des situations un peu insolites » qui le font grandir en assurance et en autonomie. Cet aspect est également soutenu par ESS2 qui y voit une certaine préparation au monde qui sera le sien, en définitive un environnement qui ne sera pas composé d'individus qui se ressemblent mais qui sera complexe, hétéroclite et pluriculturel, et où l'enfant devra se battre pour trouver sa place (« se subir les uns les autres », « s'en accommoder le mieux possible »). Nous pouvons relever que des termes tels que « un parmi d'autres » (ESD2) ou « se sentir accepté et faire partie d'un groupe », « être comme les autres », « avoir une place importante » selon les propos de ESI2, sous-entendent encore une fois le dépassement d'une simple intégration physique pour gravir les échelons et parvenir à une réelle intégration sociale. Nous pouvons aussi rappeler que celle-ci représente, selon Moulin (1992), le niveau le plus difficile à atteindre puisqu'il s'agit de faire partie de la communauté, d'établir des liens réguliers et spontanés et d'avoir le sentiment de faire partie du groupe et de tenir un rôle. Néanmoins, bien que cet objectif reste difficile à réaliser, la classe normale semble offrir une certaine place à l'enfant déficient, où celui-ci n'est plus stigmatisé et montré du doigt puisqu'on ne lui attribue aucune étiquette, qu'il « ne se sent pas différent », et qu'il n'a pas à subir « le regard des autres », contrairement aux enfants fréquentant les classes spéciales, comme le relève ESS1.

Hormis cette place faite à l'enfant déficient, force est de constater que les ESS soulèvent le problème de la « différence » en la présentant comme un frein à tout progrès scolaire dans une classe régulière. En effet, de par son « décalage », l'enfant « ne peut pas faire les mêmes activités que les autres » et se trouve condamné à « l'échec », et cela même lors de « situations plus ludiques », selon les propos de ESS1. Pour cette même enseignante, les acquisitions propres aux apprentissages scolaires semblent supérieures en classe spéciale puisque l'enfant n'y subit pas le poids de l'échec, qu'il y est « plus à l'aise » et qu'il « s'en tire mieux ». Pour ESS2, ces progrès restent conditionnels puisqu'ils dépendent de divers facteurs propres à la classe et à la place que l'enfant y occupe, c'est-à-dire de la présence de conditions qui éviteraient que l'enfant ait à « végéter au fond de la classe ».

La question d'une estime de soi supérieure, accompagnée d'attitudes positives de la part de l'enfant intégré, résultats de recherches énoncés par Lambert (1981), reste également en suspens si nous considérons les propos des ESS. En effet, selon ESS1, « l'intégration n'est pas forcément bénéfique, tant au niveau des apprentissages que de son bien-être personnel, car l'enfant est souvent en échec, ce qui est pesant pour lui ». Ses propos sont rejoints par ESS2 qui soutient que l'enfant serait plus à l'aise dans le cadre de la classe spéciale où, l'estime de soi est favorisée par « les bonnes notes », « les messages positifs » et « les encouragements » émanant des enseignants. ESS1 ajoute encore la perte de motivation de l'enfant due à un excédent de soutien et d'aide dans la classe qui



l'intègre. Celui-ci pourrait perdre de son autonomie puisqu'il pourrait être amené à « baisser les bras et à ne plus faire d'effort pour s'investir ». Ce phénomène, désigné comme « le paradoxe de l'aide » est en effet un des pièges majeurs de toute mesure d'aide, que ce soit en matière d'intégration ou d'appui pédagogique, par le fait de faire à la place de l'élève. Curonici et Mc Culloch (1997, cité par Vianin, 2001, p.27) associent ce paradoxe à des situations où « l'aide de l'enseignant rencontre une attitude passive ou dépendante de l'élève. Plus l'enseignant l'aide, plus l'enfant semble avoir besoin de l'aide, plus ses 'incompétences' sont manifestes ». Nous voyons donc, à travers les propos de ESS2, que l'évitement d'un tel phénomène dépend avant tout de l'enseignant et de son attitude envers l'enfant, puisqu'elle souligne la nécessité de « lui mettre un cadre » et de « l'amener à se prendre en charge ».

Les notions de « stimulation » et d'« imitation » apparues plus haut se retrouvent au contraire fortement dans les propos des ESI et ESD concernant les acquisitions scolaires de l'enfant intégré. En effet, par opposition à la classe spéciale, l'enfant intégré dans une classe normale profiterait de « plus de stimulation » et de « possibilités de travailler comme les autres enfants, avec le même matériel » comme le rapporte ESI1. Cet argument se précise à travers des propos, toujours de la même enseignante, tels que « l'enfant est tiré en avant », « il est poussé en avant et fait des progrès car il est stimulé ». Cet aspect rejoint les thèses intégrationnistes mentionnées par Lambert (1981) prônant que le contact avec des enfants normaux permettrait à l'enfant déficient d'augmenter son niveau de performances académique et sociale, cela parce qu'il est exposé à des modèles dont l'adaptation est supérieure à la sienne. L'avantage de la classe normale, qui s'avère « beaucoup plus riche que la classe spéciale » selon cette même enseignante, résulte essentiellement de ses « modèles » que représentent les pairs. L'enfant intégré apprendrait ainsi, selon les ESI et ESD énormément par imitation, en observant puis copiant les bons modèles, aussi bien d'ailleurs que les mauvais qui lui feraient prendre conscience de certaines « limites » comme le relève ESI1. Cet apprentissage par imitation appartient d'ailleurs aux théories socioconstructivistes ou « sociocognitives » de l'apprentissage social décrit par Bertrand (1998). En effet, selon lui, une des caractéristiques de la théorie sociocognitive propre à Bandura (1986) consiste dans l'utilisation de modèles, dans le sens où une personne peut apprendre par mimétisme : elle imite les autres. Mais, selon Vygotsky, pour qu'une véritable restructuration cognitive s'opère, en termes d'apprentissages réels transférables à d'autres situations, il s'agit d'intervenir dans la zone de développement proximal, défini comme « la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Bertrand, 1998, p.142). Néanmoins, cette progression des apprentissages ne semble pas se faire sans faille car elle se heurterait parfois à des obstacles tels que les conditions extérieures ou les limites intellectuelles de l'enfant (d'ailleurs relevées auparavant dans les propos des ESS) puisque ESD1, soutenue par les dires de ESI2, soulève la question des apprentissages réels en termes de compétences effectivement acquises par l'enfant. Mais pour ces deux catégories d'enseignantes, soit les ESI et ESD, ces doutes peuvent être relativisés dans le sens où bien que l'enfant soit parfois « un peu perdu », « mis à l'écart », « spectateur » ou « plus passif » (selon les ESI), celui-ci « en retire de toute façon quelque chose » comme le souligne ESI1. ESD2 rejoint cet avis en ces termes : « il faut qu'il entende tout, même s'il ne retient pas forcément tout », et se rapproche des dires de ESD1 qui soutient que « certains apprentissages ont lieu » et que « ce n'est pas sûr que ça serait mieux en classe spéciale ». De par ces derniers mots, cette enseignante touche le cœur même de la problématique de l'intégration puisqu'elle rappelle en effet que, malgré le nombre de recherches s'étant intéressées au débat ségrégation-intégration, il est impossible, à l'heure actuelle, de certifier la supériorité d'un système par rapport à un autre.

L'aspect motivationnel est également perceptible dans les propos des ESI et ESD où « l'effet moteur » relevé par Belmas (1997) semble se confirmer à travers l'impulsion et la motivation que trouve l'enfant déficient en observant ses « bons modèles », représentés par ses pairs, en essayant de les imiter. Selon ESD2, « le fait d'être avec les autres tire en avant, l'enfant ne se perçoit pas comme différent ». Cependant, cette image positive semble davantage fondée pour les sujets déficients plus jeunes, ce que défend ESD1 pour les petits degrés « où on travaille plus dans la différence et moins de manière normative ». A l'inverse, selon elle, l'estime de soi tendrait ensuite à chuter dans les grands degrés où les enseignants se retrouvent « plus empruntés pour gérer les différences » étant donné l'accroissement des exigences scolaires. Ces propos sont d'ailleurs appuyés par ESI2 qui rattache l'estime de soi de l'enfant déficient également à ses relations avec ses pairs et à la considération dont il pourrait jouir. Dans ce sens, les recherches évoquées par Lambert (1981) démontrent que les sujets déficients plus jeunes obtiendraient davantage de respect de leurs camarades et seraient ainsi mieux acceptés que les plus âgés, ce que confirme effectivement cette enseignante en ajoutant que l'enfant est bien plus sujet à des moqueries dans les grands degrés.

Enfin, pour pallier ce découragement et cette dégradation de l'estime de l'enfant intégré, la solution semble être à nouveau du côté de l'enseignant. En effet, ESD2 rappelle d'une part le potentiel indéniable d'un tel enfant en soulignant qu'il « sait beaucoup de choses » mais relève d'autre part qu'il « ne peut pas les gérer tout seul ». Cette gestion et ce guidage sont ainsi du ressort de l'enseignant, dont les tâches devraient être, selon elle, de « donner l'impulsion », de « remettre sur la piste », de « clarifier les consignes », de « donner des coups de pouce » et de « rappeler les choses ». A nouveau, il paraît important de tenir compte des potentialités de l'enfant déficient et de ce qu'il peut faire avec l'aide d'autrui, tel qu'énoncé plus haut, soit l'intervention dans la zone proximale de développement, concept défendu par Vygotsky pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant.

Après analyse des représentations des effets de l'intégration sur l'enfant déficient mental, nous pouvons affirmer que la troisième hypothèse est en grande partie confirmée (de par la lenteur cognitive et le manque de compétences sociales de l'enfant déficient intellectuel, les ESS entrevoient dans l'intégration une accentuation des différences empêchant une progression scolaire et sociale et amorçant une dégradation de l'estime de soi, contrairement aux ESI qui associent la classe à un effet moteur et imitateur pour l'enfant, effet susceptible de favoriser des apprentissages sociaux et scolaires ainsi qu'une revalorisation de soi).

En effet, même si les ESS rejoignent partiellement leurs homologues ayant intégré, au sujet du gain social que l'enfant déficient mental peut retirer dans une classe normale en termes de participation et de confrontation à la réalité de la vie en société, cette population ne laisse entrevoir aucune grande possibilité de progression scolaire dans un tel environnement. L'idée de différence, liée à ses capacités intellectuelles limitées, reste donc inébranlable, et semble de ce fait souvent barrer la route vers la progression, en amorçant ainsi la dégradation de l'estime de soi de l'enfant. Ce dernier aspect est d'ailleurs en partie repris par les ESI et ESD qui l'énoncent effectivement comme un risque possible mais néanmoins évitable si l'enseignant parvient à l'anticiper à travers une attitude encourageante et valorisante à l'égard de l'élève intégré. Les comportements de l'enseignant sont d'ailleurs présentés comme un facteur déterminant de la réussite de l'intégration puisque plus l'enfant sera considéré comme différent par ce dernier, plus il subira des attitudes de rejet de la part de ses pairs (Lambert, 1981). La responsabilité de l'enseignant titulaire apparaît ainsi à nouveau au premier plan, et cela d'ailleurs non seulement envers son élève intégré, mais également envers le reste de la classe, qui comme le rapporte Lambert (1981), est susceptible d'être influencé par les gestes et les comportements qu'il laisse entrevoir à l'égard de l'enfant déficient.

En effet, si l'enfant déficient peut, à travers l'intégration, développer plus facilement son rapport aux autres, apprendre à vivre en société et développer ses savoirs, les camarades peuvent, de leur côté, également favoriser le développement social et la motivation de ce dernier, tout en apprenant le sens de la différence (Lantier *et al.*, 1994).

Le rôle des pairs, question déjà effleurée par l'enseignante ESI1, conduit à présent à orienter l'analyse sur les représentations se rapportant aux effets de l'intégration sur la classe en général.

#### **6.1.5. Impact de l'intégration sur les pairs**

En ce qui concerne l'impact de l'intégration sur les pairs, nous constatons certaines préoccupations chez les ESS, relevées d'ailleurs par les ESI, qui les considèrent pour leur part comme des craintes, certes courantes, mais pouvant être relativisées puisque n'entrant pas dans la visée intégrative. En effet, les ESS exposent un facteur risque à cette démarche, et cela aussi bien sur un plan social, pour l'enfant intégré, que scolaire pour l'ensemble de la classe. Du point de vue social, elles y voient certes l'opportunité de « découvrir les qualités de l'autre », de « s'apprécier » (selon ESS2) mais également « un risque de rejet de la part des pairs » si l'enfant se trouve « en trop grande difficulté » (ESS1). L'idée de décalage entre l'enfant intégré et ses pairs revient donc au devant de la scène et apparaît comme un facteur pouvant entraver l'acceptation de l'enfant déficient par ses pairs. Cette catégorie confirme en ce sens les propos de Panchaud Mingrone (1994), qui associe à certains praticiens de l'éducation spéciale l'idée que la lenteur ou que les lacunes dans le développement sont un frein au partage d'une vie scolaire ou sociale avec les camarades. ESS1 estime d'ailleurs que l'enfant déficient mental serait mieux accueilli en classe spéciale, dans le sens où « les différences y sont plus aisément acceptées par les pairs, car tous les élèves ont des difficultés ». ESS2 soutient cet avis, en rappelant le manque de temps et le lourd effectif des classes ordinaires, aspects propres aux conditions extrinsèques de l'enseignant intégrant, et déjà discutées en début d'analyse. Ces conditions, selon elle, ne sont pas favorables à un type d'enseignement basé sur « la différenciation » et « le tutorat », des principes pourtant nécessaires au développement d'acquisitions scolaires et sociales. Ces aspects se révèlent d'autant plus conséquents, dans le sens où il en découle un autre danger, celui d'« une influence sur le rythme et l'efficacité de la classe » (ESS2). Le ralentissement est ainsi évoqué, et appuyé par les propos de ESS1 qui rejoint cette idée en y ajoutant celle d'un « nivellement par le bas » du niveau de la classe, ceci pour cause d'« une grande attention de l'enseignant envers l'élève intégré » ou d'« une envie, même involontaire, d'égaliser, d'ajuster le niveau de la classe ». Le risque souligné par les ESS, qui est de « défavoriser les autres élèves », comme le relevait d'ailleurs Moulin (2000), renvoie une fois de plus à la responsabilité de l'enseignant.

Ce dernier aspect, soit la responsabilité de l'enseignant titulaire, n'est pas des moindres si nous nous référons aux propos recueillis chez les ESI et ESD. En effet, ces dernières semblent considérer l'enseignant comme le principal déclencheur des interactions entre l'enfant déficient et ses pairs et revêt de ce fait plusieurs rôles perceptibles à travers les actes qui lui sont attribués, tels que « susciter », « développer », « demander », « expliquer ».

La différence de l'enfant déficient n'est donc plus posée comme un facteur de ralentissement ou d'exclusion, comme le relevaient les ESS, puisqu'elle peut être, selon ces deux catégories d'enseignantes, le point de départ de discussions, de réflexions et de changements d'attitudes au sein de la classe. En effet, comme le relève ESI1, les interactions au sein de la classe « ne sont pas forcément spontanées » bien que, selon ESI2, « les enfants se posent moins de questions que les adultes » et qu'ils vont ainsi plus naturellement vers l'enfant différent. Moulin (1992) souligne d'ailleurs la nécessité de développer cette capacité d'acceptation chez les pairs non déficients, en les préparant à côtoyer des enfants différents dès l'âge préscolaire et en les informant sur la notion de différence. Cette distance initiale, due à une peur ou à une incompréhension face à l'enfant déficient, nécessite donc une intervention de la part de l'enseignant, afin d'« éviter tout ce qui est de l'ordre du jugement », d'« expliquer », de « parler de la différence », voire de « bannir » les remarques désobligeantes des élèves à l'égard de leur camarade intégré (ESI1). Alexandre Jollien, jeune infirme moteur cérébral, note d'ailleurs à ce sujet qu'il ne faut pas défendre l'enfant déficient, mais plutôt apprendre aux

autres à changer leur regard et à comprendre. Il décrit ainsi ce changement progressif : « J'ai vu des enfants changer du tout au tout. Par une simple explication, leur façon de me considérer devenait plus naturelle, plus amicale, plus vraie » (Jollien, 2000, p.72).

Deux enseignantes, ESI1 et ESD2, insistent également sur la nécessité d'expliquer aux camarades le « cadre plus large » accordé parfois à l'enfant ayant des besoins spéciaux, afin d'éviter de quelconques jalousies à l'égard de son statut particulier. Ces explications sont bien évidemment accompagnées, selon ESI1 de « demandes » et « d'encouragements » envers les pairs qui se prêtent volontiers à un travail de « coaching » ou de « tutorat » avec l'enfant déficient. Néanmoins, même si, comme relevé par cette dernière enseignante, on ne peut contraindre un enfant à en aider un autre, ce qui est d'ailleurs propre à la pluralité de la société qui « n'est pas toujours sensible », on peut assister à des interactions surprenantes, notamment à travers des attitudes d'imitation chez les pairs. Cette imitation est émise à deux niveaux, puisqu'elle se retrouverait autant « dans la relation qu'à l'enseignant spécialisé avec l'enfant intégré » (selon ESI1) que dans la mise en place du système de « tutorat entre l'enfant intégré et un camarade » (selon ESD1). Il semblerait donc que les pairs se mettraient, par imitation, à être attentifs aux difficultés d'autrui, à reproduire ce système entre eux, et à en retirer un sentiment de valorisation, comme évoqué par ESD1. Cette sensibilisation à la différence, ainsi que la manière de l'aborder et de l'intégrer au quotidien semblent se fonder sur l'idée d'un enrichissement mutuel, qui à long terme pourrait aboutir à une évolution des opinions et des mentalités, en quelque sorte à une prise de conscience permettant d'intégrer et de développer, selon les ESI et ESD, des valeurs humaines telles que « la solidarité », « la camaraderie », « l'acceptation de la différence », « la tolérance » et « l'entraide », aspects rapportés d'ailleurs par Lantier, Verillon, Aublé, Belmont et Waysand (1994) en termes d'enrichissement social et d'apprentissage à la citoyenneté. Cette éducation de la vie, qualifiée d'« expérience forte » et d'« humainement extraordinaire » selon ESD2, est ainsi développée au contact de l'enfant différent, à travers les interactions et les imitations suscitées, selon les ESD et ESI, par les enseignants au sein de la classe, dans le but de favoriser des échanges qui deviendront ensuite des attitudes naturelles adoptées et déclenchées par les élèves eux-mêmes. Le rôle actif de l'enseignant régulier, face à l'enfant intégré et à ses camarades consiste en fait, toujours selon ces deux catégories d'enseignantes, à mettre en place les situations favorisant le développement de ces relations qui permettent de mieux comprendre et d'accepter la différence de l'autre. Les attitudes et comportements des pairs peuvent certainement devenir quelques-unes des ressources extrinsèques principales de l'enseignant dans le sens où, comme déjà évoqué en début d'analyse par ESI1, ceux-ci peuvent adopter un rôle de coach et décharger en quelque sorte l'enseignant en s'occupant de l'enfant intégré.

Cette « utilisation » des pairs, relevée à maintes reprises dans les propos des enseignantes ayant déjà intégré, conduit donc à réexaminer la question d'un éventuel « nivellement par le bas » de la classe intégrante, aspect mentionné auparavant par les ESS. Cette crainte semble toutefois relativisée par les ESI et ESD dans le sens où, selon elles, si elle était fondée, elle nécessiterait une reconsidération et une remise en question de la situation. Les ESD considèrent d'ailleurs l'évitement d'un tel phénomène comme l'un des objectifs de l'intégration, qui serait de permettre à la classe de « pouvoir continuer tout à fait normalement » (ESI1), cela en « ne réduisant ni son rythme ni son travail » (ESI2). Certaines précautions, comme des « aménagements » ou des « adaptations nécessaires » sont toutefois mentionnées par ESI2, et soutenues par ESD2, qui rappellent l'importance d'une structure adaptée aux besoins de l'enfant. L'intégration ne doit donc représenter à aucun moment un frein pour la classe, cela grâce à un constant souci d'adaptation, relevant en partie de la responsabilité de l'enseignant spécialisé, comme le souligne finalement ESD1.

Compte tenu de cette analyse, nous pouvons à présent admettre que la dernière hypothèse (les ESS voient l'intégration d'un enfant déficient mental comme un facteur perturbateur pouvant compromettre le rythme d'apprentissage ou les comportements de la classe ordinaire, contrairement aux ESI qui y voient plutôt un enrichissement

pédagogique et social pour l'ensemble de la classe) est partiellement confirmée. Les ESS pensent effectivement que l'intégration d'un enfant déficient mental est un facteur pouvant entraver le rythme ou l'efficacité de la classe, sans toutefois, et c'est sur cet aspect que l'hypothèse n'est pas tout à fait confirmée, inciter au développement de comportements inadaptés ou dérangeants chez les autres élèves. Néanmoins, même si l'intégration ne semble pas altérer le développement des pairs, les enseignantes sans expérience intégrative insistent sur le risque de rejet social dont peut être victime l'enfant intégré, la différence pouvant être le déclencheur d'un fossé entre lui et ses pairs. La classe spéciale, gorgée de difficultés diverses, semblerait au contraire, selon ces mêmes enseignantes, pouvoir accueillir ces différences et favoriser de ce fait la cohésion et l'appartenance sociale. Du point de vue du dynamisme et de l'efficacité scolaire de la classe, l'enfant intégré, contrairement à notre sous-hypothèse le désignant aux yeux des ESS comme un facteur perturbateur, ne semble pas être considéré comme la cause directe de l'éventuel frein que peut subir l'avancée de la classe. En effet, les limites au niveau du manque de moyens extrinsèques et intrinsèques de l'enseignant ressortiraient à nouveau comme l'obstacle prépondérant, contrairement aux perceptions des enseignantes ayant intégré, qui associent une fois de plus, l'enseignant et ses ressources à la variable principale de la démarche intégrative, en tant que principal élément déclencheur des enrichissements sociaux et pédagogiques possibles au sein de la classe.

#### **6.1.6. Synthèse générale**

En guise de conclusion à cette analyse, il semble opportun de revenir sur certains aspects ayant été retenus, au terme des entretiens menés, comme des avantages propres à la démarche intégrative, ou au contraire comme des obstacles persistants. Les premiers bénéfices d'une telle démarche semblent être attribués, à l'unanimité, à l'enfant déficient mental, puisque la classe régulière d'une école pour tous paraît offrir une ressemblance plus grande avec le monde réel, et favoriser ainsi la socialisation de cet enfant. Si les ESS voient cet avantage à un niveau exclusivement social, les ESI et ESD y ajoutent l'aspect scolaire, dans le sens où les enfants déficients mentaux, mis au contact d'enfants dits normaux, auraient plus l'occasion d'atteindre de meilleures performances car ils jouissent ainsi de modèles et d'une énergie positive et stimulante propres à la classe dite normale. Une phrase prononcée par ES1, essayant de se mettre à la place des enfants déficients qu'elle intègre, en témoigne : « Moi, si j'étais handicapée je crois que je n'aimerais pas être seulement avec des personnes handicapées, parce que la vie ce n'est pas cela ». Néanmoins, cette dernière considération ne peut pas être généralisée à tout enfant déficient et semble devoir être examinée au cas par cas, afin de répondre au mieux aux besoins spécifiques de l'enfant. En effet, « un juste équilibre adapté aux besoins de chaque élève » (ESD1) devrait être recherché, d'autant plus qu'« il reste des enfants qui ne sont pas intégrables à temps plein » (ESD2). Comme le considère non seulement ESD2 mais également ESI1, il faudrait parfois envisager « une solution mixte », notamment pour des enfants ayant de forts troubles du comportement, pour lesquels un groupe de référence différent, soit une classe spéciale au « cadre plus structuré », semblerait plus adapté. Michel Délitroz rejoint en outre cet aspect en affirmant qu'« il ne s'agit pas de faire de l'intégration une idéologie, nous voulons être attentifs aux besoins des handicapés et de leurs familles et y trouver les meilleures réponses » (Hugon, 2005, p.3).

Par ailleurs, la problématique des ressources externes et des obstacles environnementaux est un frein, relevé par ESD1, et soutenu par les ESS, qui pourrait entraîner une démarche quelque peu laxiste, « légère », où on ne cesserait d'ajouter, sans pour autant soulager l'enseignant déjà confronté à nombre de difficultés familiales et sociales présentes dans les classes d'aujourd'hui.

Néanmoins, les ESI et ESD semblent regarder ces obstacles d'un œil plus optimiste et prometteur puisque, face à ce frein environnemental, il s'agirait d'aller de l'avant en « se donnant les moyens » (ESD1), et en ayant la conviction qu'il y a toujours des possibilités d'adapter. Le partenariat, basé, selon ESI1, sur la « bonne entente entre tous », sur « des

titulaires et des parents partants » (ESD2) et sur la prise en compte des éventuelles craintes en « donnant la parole aux enseignants généralistes » (ESI2) est de ce fait mentionné comme étant une condition minimale à la réussite d'une démarche intégrative. Ainsi, malgré des limites imputables aux conditions environnementales, les aspects positifs d'une démarche intégrative, relevés par les ESI et ESD, semblent toucher tous ses acteurs. En effet, comme le mentionne ESI2, « il y en a pour tout le monde, c'est positif pour tous », ce que soutient également Michel Délitroz en certifiant que « cette politique porte ses fruits, pour les jeunes eux-mêmes, qui développent des capacités d'autonomie, pour leurs camarades, qui s'ouvrent à la réalité du handicap et pour les parents qui peuvent jouer leur rôle en plein » (Hugon, 2005, p.3).

En conclusion, nous achèverions cette analyse en mentionnant un dernier avantage, retenu par ces deux mêmes catégories, qui se traduit par une ouverture et un enrichissement personnel propres à toute activité du domaine intégratif. En effet, l'intégration semble non seulement briser l'isolement de l'enfant déficient mental, mais également celui de ses intervenants, comme le souligne ESD2 en confiant qu'elle a maintenant, contrairement à son activité antérieure en classe spéciale, le sentiment de « faire partie de l'équipe enseignante ». De plus, le fait de côtoyer de tels enfants, de les voir progresser et « aller un peu plus loin » (ESI1), « évoluer par rapport aux autres » (ESI2), et « appartenir à la population » (ESD2), est décrit comme quelque chose de « génial » (ESI1), comme un « défi constant, enrichissant et excessivement gratifiant » (ESD1) qui semble représenter l'un des apports évidents d'une telle démarche.

Face à cette analyse et cette interprétation qui avaient pour but de démontrer dans quelles mesures les représentations des enseignant-e-s spécialisé-e-s différaient selon que celles-ci ou ceux-ci aient connu, ou non, une expérience concrète dans le domaine intégratif, interrogation propre à notre question de recherche, il semble à présent pertinent, de prendre un certain recul qui devrait permettre d'adopter un regard critique face aux résultats obtenus.

## **7. Analyse critique**

L'analyse qui suit se veut nécessaire, dans le sens où elle permet de garder une certaine distance face à l'interprétation proposée et aux résultats qui en découlent. Elle se penchera sur le cadre théorique de cette recherche, puis sur l'aspect méthodologique choisi, pour se terminer sur notre propre position en tant que chercheur.

En ce qui concerne la partie théorique de ce travail, gravitant autour du concept de l'intégration, nous aimerions relever le caractère quelque peu large de ce cadre. Ne disposant en effet, à l'état initial de la recherche, que de connaissances très globales sur le thème, notre intérêt et notre curiosité nous ont amenée à nous documenter et à nous interroger sur tout aspect portant sur le sujet en lui-même. Il a été dès lors difficile de focaliser notre attention sur les conceptions des enseignants, tant notre besoin de clarifier nos propres représentations du concept de l'intégration scolaire était grand. De ce fait, il a fallu consacrer une majeure partie de ce cadre théorique à l'évolution de l'enseignement spécialisé et à l'explicitation des concepts propres à l'intégration scolaire, cela dans le but d'en comprendre non seulement l'essence, les effets concrets dans la pratique, mais également les enjeux. Ceci s'est révélé très porteur puisqu'il a permis de comprendre la problématique intégrative, ainsi que ses enjeux liés au débat ségrégation-intégration, pour nous concentrer ensuite sur les résultats des recherches relatives aux représentations des enseignants réguliers à son sujet.

La question de recherche s'étant ensuite, selon un choix mûrement réfléchi, concentrée uniquement sur la déficience mentale, il aurait été certainement plus judicieux de centrer davantage la problématique et le cadre conceptuel sur cette forme de déficience, cela afin d'en saisir tous les aspects. Nous pouvons aussi relever le caractère non exhaustif de certains éléments cités, tant la discordance et les contradictions au sujet des résultats des recherches sur l'intégration sont importantes. En ce qui concerne les études portant sur les représentations des enseignants, le terme même de « représentations » démontre le

caractère subjectif, et donc difficilement généralisable, de ce concept. N'ayant trouvé que peu d'études portant sur les représentations des enseignants spécialisés, constituant pourtant les uniques sujets de la recherche, il a fallu regrouper et inventorier les résultats de recherches portant sur les représentations d'enseignants ordinaires, décrites et évaluées tout au long d'une démarche intégrative. Cette manière de procéder a ensuite permis de définir quatre champs principaux, regroupés en sous-thèmes, ayant fait l'objet pour chacun d'une hypothèse se rapportant aux conceptions des enseignants spécialisés à son sujet. L'étendue de ces hypothèses, visant à toucher, non l'ensemble, mais une grande partie de la problématique intégrative, a rendu le choix et l'élaboration du dispositif méthodologique plus complexes. En effet, ce dernier a dû être conçu de manière assez large, dans le but d'obtenir des réponses à l'ensemble des questions soulevées dans la problématique. De ce fait, nous sommes consciente d'avoir construit un guide d'entretien quelque peu étendu, de par son contenu et le nombre de questions, parfois déstabilisant ou pesant pour l'individu interrogé, mais néanmoins porteur, puisqu'il a permis d'accéder à une vue d'ensemble des représentations possibles concernant les quatre sous-thèmes choisis pour aborder la question intégrative. Les données récoltées au final ont par ailleurs confirmé la bonne construction de ce guide et de ses questions, et par là-même, le bien-fondé des tests préalables, élaborés sous forme de questionnaires envoyés à des enseignants spécialisés de Fribourg afin de vérifier la compréhension et la pertinence des questions. Les réponses obtenues, bien que n'ayant fait l'objet d'aucune analyse explicite, ont tout de même conduit à modifier ou à clarifier certaines questions du guide d'entretien, cela afin d'optimiser la récolte des données à venir. Nous pouvons toutefois noter que de telles données, dès lors qu'elles sont traitées, sont sujettes à maintes interprétations possibles et n'autorisent donc aucunement une généralisation des résultats obtenus pour affirmer qu'ils correspondent aux conceptions de tout enseignant spécialisé sur la question intégrative. En ce qui concerne les hypothèses émises à priori, il est important de relever que le retour sur celles-ci s'est révélé particulièrement délicat dans le sens où elles se sont avérées trop étendues, voire trop générales, ce qui rendait leur confirmation ou infirmation totale quasi impossible, notamment par les nombreuses nuances que nous aurions pu y apporter. Par ailleurs, étant donné notre intérêt pour le domaine, une certaine précaution a été nécessaire lors de l'analyse et de l'interprétation des données, afin de ne pas les teinter d'une opinion personnelle.

L'effectif et le choix de la population de l'échantillon limitent également la représentativité d'un tel travail. En effet, parmi cet échantillon, nous pouvons déplorer le fait de n'avoir pas pris en considération la variable sexe, puisqu'il n'a été possible d'obtenir des entretiens qu'auprès du corps enseignant féminin. En revanche, nous avons eu le souci de diversifier les individus à l'intérieur de cette même population en respectant les variables touchant à l'âge, aux années d'enseignement et au(x) domaine(s) d'activité. Nous pouvons mentionner que cette diversité, propre à l'âge et aux années d'activité des personnes interrogées, n'a, dans cette étude, contrairement à la variable traitant du domaine d'activité, nullement été définie en fonction d'éléments liés au thème et supposés jouer un rôle important dans la recherche et la structuration des réponses. Il faut tout de même rappeler que nous avons, en cours d'enquête, quelque peu modifié la nature de l'échantillon, en accordant la parole à une troisième catégorie d'enseignantes, d'autant plus intéressante de par son expérience dans les deux domaines concernés, soit les classes spéciales et l'intégration. Nous relevons toutefois que cette dernière catégorie aurait pu faire l'objet d'un guide d'entretien différencié et d'une analyse portant sur l'évolution de ses représentations concernant l'intégration. Mais la recherche ne permettant pas de cerner un éventuel changement de perceptions de ces dernières selon les domaines où elles exercent, nous avons trouvé néanmoins intéressant de les interroger en utilisant le corpus de questions prévu pour les enseignant-e-s spécialisé-e-s avec expérience intégrative. Nous pouvons aussi relever le caractère quelque peu restrictif du mode d'échantillonnage élaboré à partir de la méthode de proche en proche, puisque celle-ci a limité le terrain d'enquête aux seules régions de Monthey et Sion, trois des personnes interrogées provenant par ailleurs du même centre scolaire.

Si nous examinons à présent notre position en tant que chercheuse, ou plus précisément en tant qu'enquêtrice essayant d'obtenir auprès de divers sujets des informations pertinentes pour la recherche, nous aimerions relever le caractère quelque peu déstabilisant de la situation d'entretien. En effet, la difficulté de cette situation tient, à notre sens, au fait que l'entretien est à la fois une relation interpersonnelle, et un dispositif de recherche en tant que tel. Il s'agit donc pour l'enquêteur, et c'est ce en quoi réside toute la difficulté de l'entretien, de maintenir simultanément un rapport social dialogique basé sur une certaine confiance, et une interrogation sur le fond visant à obtenir les informations susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits. L'usage des questions de relance, prenant comme support le discours de l'interviewé, et visant à soutenir ou à éclaircir la production discursive de l'interviewé, ont été d'une utilité certaine pour l'obtention de ces données, dans le sens où elles ont permis à maintes reprises de préciser des propos ou de recadrer les discours s'éloignant du thème abordé.

La neutralité de nos propos se doit cependant d'être remise en question, puisque les interventions ont pu malencontreusement influencer le discours en traduisant une certaine intention de notre part. Dans ce sens, il faut avouer qu'il s'est avéré, à un certain avancement du travail, et compte tenu de l'évolution de nos propres représentations quant à la question, primordial de veiller à la maintenance du statut de chercheur, c'est-à-dire en conservant un esprit critique face à la question, de manière à ne laisser entrevoir aucune prise de position de notre part.

En ce qui concerne finalement les apports de la recherche, celle-ci semble permettre une autre approche, par une autre population, si l'on considère le nombre de recherches qui se sont intéressées aux représentations des enseignants réguliers sur l'intégration scolaire. En effet, pour notre part, l'interrogation s'est focalisée sur les conceptions des personnes ayant choisi de côtoyer la différence et d'œuvrer au quotidien avec elle en travaillant avec des enfants déficients, soit les enseignants spécialisés. Ce travail peut néanmoins intéresser toute personne se sentant interpellée ou concernée de près ou de loin par la problématique intégrative. Dans ce sens, nous ne prétendons nullement que ce dernier puisse offrir des réponses toutes faites au lecteur en quête d'informations précises, mais nous pensons en revanche qu'il pourra peut-être amener des éclaircissements quant au fondement des concepts d'intégration et des pistes permettant, à qui s'intéresse à la question, de réfléchir sur ses propres représentations et sur la portée de celles-ci dans sa vie personnelle ou professionnelle.

Finalement, nous soulignerions encore, comme relevé brièvement auparavant, qu'en tant que chercheuse et rédactrice de ce travail, nous avons également été incitée à réfléchir sur nos propres représentations, ce qui, à notre sens, s'est révélé être un enrichissement autant professionnel que personnel, aspect qui, en guise de conclusion à l'ensemble de ce travail, va être explicité dans ce dernier point.

## **8. Conclusion**

Cette recherche, bien qu'ayant été motivée au départ par des questionnements personnels, issus de notre pratique et de nos multiples représentations, nous a amenée à adopter et à découvrir un nouveau statut jusque-là peu expérimenté dans notre formation, celui de chercheur. En effet, ce processus a été un réel apprentissage puisque nous avons pu y développer et acquérir des compétences qui seront réutilisables et transférables dans notre pratique future. Nous voulons bien sûr parler des outils de recherche nécessaires à la cohérence d'une telle étude, se composant notamment d'une problématique sous forme de questions de recherche ou d'hypothèses, d'une analyse théorique concernant la question, de la construction d'un dispositif méthodologique adapté à la visée de la recherche, et d'une analyse à priori se basant sur le recueil de données à traiter et à interpréter. L'appropriation d'une telle démarche n'est nullement à négliger puisqu'elle a permis, et permettra encore tout au long de notre activité d'enseignante, de confronter des aspects théoriques à des aspects pratiques rencontrés sur le terrain. Cette mise en relation se révèle à notre sens très formatrice puisqu'elle est



une aide à la pratique réflexive dans un processus d'autoformation nécessaire à tout professionnel désireux d'évoluer dans sa pratique, en l'occurrence en adoptant une attitude de distanciation indispensable à la remise en question et à l'optimisation constante de ses pratiques pédagogiques et didactiques.

C'est d'ailleurs dans cette perspective évolutive que nous avons opté pour une approche relevant de la pédagogie curative et de l'enseignement spécialisé. Cela a permis de prendre conscience de la richesse de cet enseignement, qui ne se veut d'ailleurs nullement réservé à des apprenants déficients ou empreints de difficultés diverses, mais qui se rapproche à notre avis de tout enseignement ordinaire prenant en compte l'hétérogénéité des classes et visant à répondre de manière différenciée et individualisée aux besoins spécifiques de ses apprenants. Ce choix s'est d'ailleurs avéré des plus judicieux puisqu'il a été possible de découvrir, au fil de la recherche, que l'enseignant, de par son attitude et ses pratiques, constitue la première variable à prendre en compte dans l'analyse d'une démarche intégrative. En effet, si les enseignantes avec expérience intégrative semblaient rejoindre leurs homologues des classes spéciales sur nombre d'obstacles inhérents aux conditions extrinsèques de l'enseignant, il n'en demeure pas moins que la visée d'une évolution et d'un développement de l'intégration scolaire semble reposer en grande partie sur l'enseignant, et plus particulièrement sur les représentations qu'il peut avoir au sujet de la déficience et de l'intégration. Nous pouvons tout de même rappeler, pour reprendre les propos de Moulin (1992), qu'on ne peut garantir que l'acceptation des enfants déficients mentaux dans les classes passerait par une évolution des perceptions des enseignants. Cependant, à l'issue de cette recherche et compte tenu des propos et des pratiques qui ont pu être observées lors d'un stage effectué dans le domaine de l'intégration, nous pensons que les convictions et ressources intérieures des enseignants sont peut-être susceptibles de braver les limites et obstacles persistant à cette démarche.

De par la partie théorique, il s'avère effectivement que l'intégration et la déficience mentale se définissent difficilement et sont pour cette raison peut-être mal comprises ou sujettes à bon nombre de réticences ou de craintes chez l'enseignant, ce qui peut ralentir la progression d'un projet d'intégration. Cet aspect a ensuite été confirmé dans la partie empirique rapportant l'opinion des enseignants spécialisés, qui ont démontré, à travers leurs propos mettant en relief les limites extrinsèques et intrinsèques de l'enseignant, combien l'intégration peut être rattachée à maintes représentations et doutes, peut-être non généralisables, puisque variables en fonction du contexte donné. Par ces propos, nous ne cherchons pas à ignorer le manque de moyens et de ressources, ni à le remplacer par une responsabilité exclusive de la communauté pédagogique. « L'utilisation » des pairs est apparue d'ailleurs comme un moyen précieux qui nous a particulièrement touchée et qui, à notre sens, pour avoir pu l'observer à plusieurs reprises en stage, représente un soutien non négligeable pour l'enseignant intégrant. Cela entrerait d'ailleurs dans l'approfondissement d'un sous-thème abordé, celui traitant des impacts de l'intégration sur la classe, pour lequel un prolongement intéressant à ce travail pourrait être envisagé. Nous pourrions en effet nous concentrer sur l'opinion de ces acteurs, soit les pairs, à qui on demande constamment d'accueillir et d'accepter un camarade différent, sans toutefois se préoccuper de leur ressenti et de la manière dont ils vivent et évoluent dans une telle situation. Dans la même optique, pour rester dans le domaine des représentations, nous pourrions envisager un autre prolongement visant cette fois le recueil d'informations significatives d'un éventuel changement ou non des perceptions dans la société, puisque comme le prétend Michel Délitroz, si la société toute entière est en marche vers une meilleure acceptation des handicapés mentaux, l'intégration scolaire y est pour beaucoup (Hugon, 2005). Notre curiosité se porterait dès lors sur les perceptions de personnes indirectement concernées par la vie de la classe intégrative, mais dont la prise en compte de représentations sembleraient légitimes, soit les parents ou proches des enfants dits normaux côtoyant quotidiennement un enfant différent intégré dans leur classe. Un prolongement encore plus ambitieux, non réalisable dans les conditions de ce travail, serait la prise en compte de tous les partenaires oeuvrant de près ou de loin dans le domaine intégratif, cela dans le but de confronter les

avis selon des approches différentes, propres à la politique, à la psychologie, à la thérapeutique... en somme à toutes les instances entrant dans ce réseau systémique qu'implique le processus intégratif.

Finalement, pour revenir à la responsabilité du corps enseignant, il ne faut pas perdre de vue que l'intégration n'est pas un but en soi mais un moyen, qui tend notamment à la réduction des handicaps, afin de permettre à une personne de trouver sa place et de pouvoir jouer un rôle sur cette scène qu'est la vie en société. Dans ce sens, elle suppose une adaptation réciproque entre la personne intégrée et le milieu intégrant (pour cette recherche, entre l'enfant déficient mental et l'école primaire) en se basant sur des ressources et moyens humains, que seuls les enseignants et toute personne gravitant autour de cette intégration peuvent choisir d'exploiter ensemble, en regardant dans la même direction et en visant les mêmes objectifs. L'intégration d'un enfant déficient passe donc également par l'intégration de son enseignant, en termes de participation et d'investissement dans les projets d'établissement, les projets pédagogiques propres à chaque enfant déficient, et tout moyen pouvant se développer sur un fondement de partenariat et de travail en équipe. Ce n'est que dans cet esprit d'échange et d'apprentissage collectif que des pratiques pédagogiques et didactiques, susceptibles de pallier, à l'avenir, certaines difficultés, voire d'éliminer certaines barrières de l'intégration, pourront émerger.

Pour notre part, ce mémoire, soutenu par un stage effectué dans l'enseignement spécialisé propre à l'intégration, nous a poussée à la réflexion et à l'autorégulation, puisque nous avons pu faire évoluer nos conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, en élargissant l'éventail de nos choix didactiques dans la pratique, et en gagnant ainsi en ouverture d'esprit et en formation. L'intégration peut donc se concevoir comme une opportunité, une invitation à la réflexion pédagogique afin de prendre du recul et d'oser l'innovation à travers un changement des perceptions et des attitudes pédagogiques, allant dans le sens d'une meilleure reconnaissance et prise en compte de l'enfant déficient et de tous les enfants de la classe, avec leurs capacités individuelles et leurs besoins spécifiques.

D'un point de vue professionnel mais également humain, un tel but requiert en fait, comme nous avons pu nous en convaincre à travers l'avancement et les conclusions de cette recherche, d'oser le défi, de sortir de l'ancrage des conceptions et des pratiques habituelles, et surtout de « parier » sur l'éducabilité de tous les enfants, car apprendre ne peut et ne doit pas être seulement affaire d'intelligence...

## 9. Références bibliographiques

- Belmas, P. (1997). L'AIS (Adaptation et Intégration Scolaires) et l'Europe. *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 1513, 62-64.
- Belmont, B. & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Nancy : Bialec.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, 4<sup>e</sup> édition. Lyon : Chronique Sociale.
- Bless, G. (1990). La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. Intégration et/ou séparation ? *Educateur magazine*, 9, 6-10.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire - aspects critiques de sa réalisation dans les systèmes scolaires suisses (résumé). *Pédagogie spécialisée*, 1, 17-19.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2003, janvier). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique*.
- Cretton, C. (1999). Une bonne convergence entre éthique et pratique. *Educateur magazine*, 5, 6-9.
- Gardou, C. (1999). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Gillig, J-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.
- Grossenbacher, S. (1994). *L'appui pédagogique à l'école : Rapport de synthèse sur le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse*. Suhr : Druckerei AG.
- Hugon, O. (2005, 26 octobre). De la maternelle à l'atelier, tous à la même école. *Le Nouvelliste*, pp. 2-3.
- Jollien, A. (2000). *Éloge de la faiblesse*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Lambert, J-L. (1981). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles : Pierre Margada.
- Lambert, J-L. (2002). *Les déficiences intellectuelles. Actualités et défis*. Fribourg, Suisse : Editions Universitaires.
- Lantier, N. & Verillon, A. (1991). Quelles voies pour une intégration réussie ? *Sauvegarde de l'enfance*, 3-4, 250-257.
- Lantier, N., Verillon, A., Aublé, J-P., Belmont, B. & Waysand, E. (1994). *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. INRP : L'Harmattan.
- Lesain-Delabarre, J-M. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 47-56.

- Leu, N. (2003). Enfants en difficulté : Impact des représentations des enseignants. *Pédagogie Spécialisée*, 1, 17-22.
- Loubet del Bayle, J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Mège-Courteix, M-C. & Lesain-Delabarre, J-M. (1997a). Intégration individuelle et collective. *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 4, 72-74.
- Mège-Courteix, M-C. & Lesain-Delabarre, J-M. (1997b). La classe d'intégration scolaire. *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, 4, 67-71.
- Moulin, J-P (1992). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés : analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- Moulin, J-P. (2000). La non-exclusion des enfants différents, ultime étape vers une école démocratique. *Educateur magazine*, 6, 6-9.
- Panchaud Mingrone, I. (1994). *La vie n'est pas spéciale : L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*. Lucerne : SZH/SPC.
- Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H. (2001). *Intégration : l'école en changement, expériences et perspectives*. Berne, Stuttgart, Vienne : Haupt.
- Parent, G., Fortier, R. & Boisvert, D. (1993). Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 2, 177-197.
- Schmidt, C. (2005, 17 septembre). Qualités hors normes. Handicap mental : regards sur la différence au cœur de la FOVAHM. *Le Nouvelliste*, pp. 19.
- Vaney, L. (1994). L'intégration scolaire : quelques définitions et problématiques. *Résonances*, 2, 1-4 (mensuel valaisan de l'éducation).
- Vianin, P. (2001). *Contre l'échec scolaire : l'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

## 10. Sitographie

- ARPA (juillet 2001). Association Romande des Parents d'Aveugles et malvoyants. L'intégration scolaire. Réflexions d'une enseignante spécialisée (à la retraite) sur le thème de l'intégration. [Page Web]. Accès : [http://www.arpa-romand.ch/main.php?StaticPage=frm\\_Article.php&ID=20](http://www.arpa-romand.ch/main.php?StaticPage=frm_Article.php&ID=20). [28.06.05]
- Déclaration Universelle des droits de l'Homme. [Page Web]. Accès : <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/frn.htm>. [20.05.05]
- Ecoles communales de Martigny (août 2001). Intégration scolaire : l'accueil des enfants handicapés dans les écoles de Martigny. [Page Web]. Accès : <http://www.ecolemartigny.ch/adul/ens/integ01.htm>. [15.05.05]

- Etat du Valais. Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962. Loi sur l'enseignement spécialisé du 25 juin 1986. Loi du 31 janvier 1991 sur l'intégration des personnes handicapées. [Page Web]. Accès : [http://www.vs.ch/Home2/EtatVs/vs\\_public/public\\_lois/fr/LoisHtml/400.1.htm](http://www.vs.ch/Home2/EtatVs/vs_public/public_lois/fr/LoisHtml/400.1.htm). [11.06.05]
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque. [Page Web]. Accès : [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_F.PDF). [10.06.05]

## **11. Annexes**

- Annexes I : Guide d'entretien 1 et guide d'entretien 2
- Annexes II : Questionnaire 1 et questionnaire 2
- Annexe III : Traitement des données

<b>GUIDE D'ENTRETIEN 1</b>
----------------------------

(Destiné aux entretiens individuels avec les enseignant-e-s spécialisé-e-s sans expérience intégrative)

## Présentation de soi et de la recherche

Remerciement d'avoir accepté cet entretien et présentation de mon statut d'étudiante de dernière année à la HEP.

- Explication *de l'objet de ma demande* : « je vous ai contacté dans le cadre de ma recherche, pour l'obtention de mon diplôme HEP, que je mène sur l'intégration des enfants déficients dans les classes, et plus précisément sur les représentations des enseignants spécialisés au sujet de l'intégration des élèves en situation de handicap mental dans les classes ordinaires. »
- Précisions *concernant le traitement des entretiens* : « cet entretien reste anonyme, cela afin que vous puissiez me parler librement de vos expériences et de votre point de vue concernant le sujet. Mon but n'est nullement d'évaluer les pratiques ou les avis rapportés, mais plutôt d'en faire l'inventaire à travers les réponses données. »
- *Demande d'enregistrement des entretiens.*
- *Assurance d'un retour d'informations une fois le travail achevé.*

## 1. Consigne de départ

- Pourriez-vous me décrire en quelques mots comment se passe votre quotidien dans la classe spéciale où vous exercez ? En quoi votre activité se différencie-t-elle d'un enseignant titulaire exerçant dans une classe ordinaire ?

## 2. Concepts de « déficience mentale » et d' « intégration »

- Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « déficience mentale » ?
- Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « intégration d'un enfant en situation de handicap mental » ?
- Quels sont, selon vous, les objectifs à lier à l'intégration des élèves en situation de handicap ?

*Indicateurs : sociaux, cognitifs, personnels*

➤ Sont-ils, à votre avis, compatibles avec le système d'éducation ordinaire ?

➤ Et pour un élève en situation de handicap mental ?

*Indicateurs : sociaux, scolaires, personnels*

## 3. Ressources extrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe

- L'intégration d'un enfant en situation de handicap mental est-elle, à votre avis, compatible avec le fonctionnement et les principes de la classe ordinaire ?

*Indicateurs favorables : école pour tous, école qui répond aux besoins spécifiques de chacun, accent sur capacités...*

*Indicateurs défavorables : normes, idéologie sélective, indifférence aux différences, accent sur incapacités*

- L'intégration d'un enfant en situation de handicap mental est-elle, à votre avis, compatible avec les moyens de la classe ordinaire ?

*Indicateurs favorables : techniques différenciées et particulières d'enseignement, intégration partielle...*

*Indicateurs défavorables : effectifs de classes, aménagements matériels spécifiques, programmes chargés, rythme d'apprentissage, méthode unique d'enseignement, organisation rigide, hétérogénéité...*

- Si tel est le cas, quels sont les moyens de la classe ordinaire qui ont un équivalent dans la classe spéciale ?
- Si tel n'est pas le cas, quels moyens seraient, à votre avis, nécessaires ?

- Le fonctionnement et les moyens de la classe d'observation ou d'adaptation sont-ils, par rapport aux moyens de la classe ordinaire, équivalents, plus en mesure, ou moins en mesure de répondre aux besoins de l'enfant en situation de handicap mental ?

*Indicateurs en faveur de ces moyens : nombre restreint d'élèves, plus d'attention à l'élève, homogénéité, aménagements spécifiques...*

*Indicateurs en défaveur : aucune référence sociale, absence d'exigences...*

- Qu'est-ce qui, dans le fonctionnement et les moyens de cette classe, constitue un équivalent / avantage / désavantage ?

#### **4. Ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe**

- Une spécialisation devrait, à votre avis, être requise ou facultative pour accueillir un enfant déficient intellectuel dans la classe ordinaire ?

- Si elle est requise, en quoi est-elle nécessaire ?

*Si elle est requise, indicateurs personnels : position et attitude face à la différence (travail sur stéréotypes, peurs et déterminisme), connaissance du handicap...*

*Indicateurs professionnels : niveau d'attente, comportement pédagogique, gestion des groupes hétérogènes, évaluation formative, pédagogie différenciée, individualisation de l'enseignement, manière d'évaluer, gestion de la discipline...*

*Si elle est facultative, indicateurs : expérience sur le terrain, collaboration avec personnes ressources...*

- Sur quel(s) aspect(s), selon vous, cette formation doit-elle être ciblée ?

- L'intégration d'un enfant déficient mental, peut-elle altérer le travail quotidien de l'enseignant-e titulaire ?

*Indicateurs favorables : recherche de nouvelles entrées, attention aux réels besoins des élèves, recherche de modalités éducatives flexibles, aptitudes à répondre en même temps aux besoins éducatifs différents, prise en compte des aspects émotifs et relationnels de l'apprentissage...*

*Indicateurs défavorables : surcharge de travail, préparation adaptée aux besoins spécifiques...*

- Son avis est-il pris en compte avant d'intégrer un élève déficient mental dans sa classe ?
- Quelles sont les répercussions de l'intégration sur la vie professionnelle de l'enseignant-e titulaire ?
- En quoi doit-elle / il modifier sa pratique pédagogique ?
- Jusqu'où, à votre avis, cette modification de la pratique pédagogique est-elle supportable ?
- Quelle(s) technique(s) d'enseignement(s) privilégier en tant qu'enseignant-e titulaire accueillant un enfant déficient mental ?

- Quelle(s) attitude(s) adopter en tant qu'enseignant-e titulaire accueillant un enfant déficient mental ?

- Seriez-vous prêt-e, en tant qu'enseignant-e spécialisé-e, à travailler avec les enseignant-e-s titulaires intégrant un élève déficient mental dans leur classe ?  
Pourquoi ?

*Indicateurs favorables : collaboration, échange de compétences professionnelles, recherche de solutions pédagogiques...*

*Indicateurs défavorables : différence de statut, aspects organisationnels, attentes divergentes...*

- En quoi consisterait selon vous cette collaboration ?
- Quelles conditions sont à votre avis nécessaires à une bonne collaboration ?
- Quels apports voyez-vous à cette collaboration ?
- Quelles limites voyez-vous à cette collaboration ?

## 5. Impact de l'intégration sur l'enfant déficient mental

- Quels effets peut avoir l'intégration sur l'enfant déficient mental ?

*Indicateurs : sociaux, scolaires, personnels*

- Comment vit-il cette intégration ?

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle pourvoir aux besoins sociaux des enfants déficients mentaux ?

- Si oui, quel(s) impact(s) voyez-vous sur sa position sociale ?

*Indicateurs favorables : rapprochement social, augmentation des interactions sociales, épanouissement, références, modèles, effet moteur, stimulation, comportements sociaux positifs, ressemblance avec le monde réel...*

*Indicateurs défavorables : manque de compétences sociales, lourdeur du handicap, accentuation des différences, victime de moqueries, remarques désagréables, rejet, anxiété, isolement social...*

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle influencer sur les apprentissages scolaires de l'enfant déficient mental ?

- Si oui, quel(s) impact(s) voyez-vous sur son développement ?

*Indicateurs favorables : évaluations ou résultats positifs, découverte des possibilités de l'enfant, autonomie, effet moteur, stimulation, persévérance, imitation, modèles...*

*Indicateurs défavorables : lenteur cognitive, lacunes, manques...*

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle influencer sur la motivation de l'enfant déficient mental ?

- Si oui, sous quel(s) aspect(s) ?

*Indicateurs favorables : capacité prime sur incapacité, effet moteur, stimulation, persévérance, imitation, désir de réussir, envie d'apprendre, attitudes positives envers l'école et les disciplines enseignées...*

*Indicateurs défavorables : accentuation des différences, démotivation, épuisement...*

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle influencer sur l'estime de soi de l'élève déficient mental ?

- Si oui, sous quel(s) aspect(s) ?

*Indicateurs favorables : revalorisation, plus haut degré d'estime de soi, confiance, à l'aise, affirmation de soi...*

*Indicateurs défavorables : prise de conscience de sa différence, sentiment de négligence et de rejet, confrontation à sa différence, marginalisation, perte d'estime, dévalorisation...*



## 6. Impact de l'intégration sur les pairs

- Pensez-vous que l'intégration d'un enfant déficient mental peut avoir des influences sur les pairs de la classe ordinaire ?

*Indicateurs : sociaux, scolaires, personnels*

- Si oui, de quel ordre ?
- Quelles sont, à votre avis, les attitudes et réactions des autres enfants vis-à-vis de l'enfant intégré ?

- L'intégration en classe ordinaire d'un enfant déficient mental, peut-elle influencer le rythme ou l'efficacité des apprentissages scolaires des autres élèves ?

- Si oui, en quoi l'intégration d'un enfant déficient mental peut-elle influencer le fonctionnement ou les apprentissages de la classe ?

*Indicateurs favorables : travaux de groupe, apprentissages coopératifs, différenciés...*

*Indicateurs défavorables : nivellement vers le bas, ralentissement, frein...*

- L'intégration en classe ordinaire d'un enfant déficient mental, peut-elle influencer sur les comportements sociaux et personnels au sein de la classe ?

- Si oui, sous quels aspects ?

*Indicateurs favorables : enrichissement social, apprentissage de la citoyenneté, compassion, partage, acceptation, solidarité, entraide, respect, encouragement, rapprochement, évolution des représentations...*

*Indicateurs défavorables : modes de comportements négatifs, manque de dynamisme, menace pour l'esprit de compétition...*

- Selon vous, quel est l'impact de l'intégration sur leur développement ?

## 7. Conclusion

- En guise de conclusion à notre discussion, quels sont les avantages que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux ?

*Indicateurs : pour le personnel éducatif / pour l'enfant déficient / pour ses camarades / pour la société...*

- Quels sont les obstacles ou limites que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux ?

*Indicateurs : obstacles environnementaux (système éducatif actuel, manque de collaboration, d'aménagements, de moyens, de temps...), limites de capacités (sociales, intellectuelles, motrices, comportementales...), limites personnelles (estime de soi, bien-être...)*

- A votre avis, que faudrait-il mettre en place pour assurer le succès de l'intégration ?

- Quelles seraient, selon vous, les conditions minimales pour une intégration réussie ?

### Informations concernant l'entretien et l'interviewé(e)

Date :

Lieu :

Sexe : M F

Age :

Domaine d'enseignement et nombre d'années :

Formation(s) :

## GUIDE D'ENTRETIEN 2

(Destiné aux entretiens individuels avec les enseignant-e-s spécialisé-e-s avec expérience intégrative)

### Présentation de soi et de la recherche

Remerciement d'avoir accepté cet entretien et présentation de mon statut d'étudiante de dernière année à la HEP.

○ *Explication de l'objet de ma demande* : « je vous ai contacté dans le cadre de ma recherche, pour l'obtention de mon diplôme HEP, que je mène sur l'intégration des enfants déficients dans les classes, et plus précisément sur les représentations des enseignants spécialisés au sujet de l'intégration des élèves en situation de handicap mental dans les classes ordinaires. »

○ *Précisions concernant le traitement des entretiens* : « cet entretien reste anonyme, cela afin que vous puissiez me parler librement de vos expériences et de votre point de vue concernant le sujet. Mon but n'est nullement d'évaluer les pratiques ou les avis rapportés, mais plutôt d'en faire l'inventaire à travers les réponses données. »

○ *Demande d'enregistrement des entretiens.*

○ *Assurance d'un retour d'informations une fois le travail achevé.*

### 1. Consigne de départ

○ Pourriez-vous me décrire en quelques mots comment se passe votre ou vos intervention(s) dans la(les) classe(s) ordinaire(s) accueillant un ou des enfant(s) en situation de handicap? En quoi, en quelques mots, votre activité se différencie-t-elle de celle menée dans une classe spéciale ?

### 2. Concepts de « déficience mentale » et d' « intégration »

- Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « déficience mentale » ?
- Quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « intégration d'un enfant en situation de handicap mental » ?
- Quels sont, selon vous les objectifs à lier à l'intégration des élèves en situation de handicap ?

*Indicateurs : sociaux, cognitifs, personnels*

➤ Sont-ils, à votre avis, compatibles avec le système d'éducation ordinaire ?

➤ Et pour un élève en situation de handicap mental ?

*Indicateurs : sociaux, scolaires, personnels*

### 3. Ressources extrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe

- L'intégration d'un enfant en situation de handicap mental est-elle, à votre avis, compatible avec le fonctionnement et les principes de la classe ordinaire ?

*Indicateurs favorables : école pour tous, école qui répond aux besoins spécifiques de chacun, accent sur capacités...*

*Indicateurs défavorables : normes, idéologie sélective, indifférence aux différences, accent sur incapacités*

- L'intégration d'un enfant en situation de handicap mental est-elle, à votre avis, compatible avec les moyens de la classe ordinaire ?

*Indicateurs favorables : techniques différenciées et particulières d'enseignement, intégration partielle...*

*Indicateurs défavorables : effectifs de classes, aménagements matériels spécifiques, programmes chargés, rythme d'apprentissage, méthode unique d'enseignement, organisation rigide, hétérogénéité...*

- Si tel est le cas, quels sont les moyens de la classe ordinaire qui ont un équivalent dans la classe spéciale ?
- Si tel n'est pas le cas, quels moyens seraient, à votre avis, nécessaires ?
- Le fonctionnement et les moyens de la classe d'observation et d'adaptation sont-ils, par rapport aux moyens de la classe ordinaire, équivalents, plus en mesure, ou moins en mesure de répondre aux besoins de l'enfant en situation de handicap mental ?

*Indicateurs en faveur de ces moyens : nombre restreint d'élèves, plus d'attention à l'élève, homogénéité, aménagements spécifiques...*

*Indicateurs en défaveur : aucune référence sociale, absence d'exigences...*

- Qu'est-ce qui, dans le fonctionnement et les moyens de cette classe, constituent un équivalent / avantage / désavantage ?

#### **4. Ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe**

- Une spécialisation devrait, à votre avis, être requise ou facultative pour accueillir un enfant déficient mental dans la classe ordinaire ?
  - Si elle est requise, en quoi est-elle nécessaire ?

*Si elle est requise, indicateurs personnels : position et attitude face à la différence (travail sur stéréotypes, peurs et déterminisme), connaissance du handicap...*

*Indicateurs professionnels : niveau d'attente, comportement pédagogique, gestion des groupes hétérogènes, évaluation formative, pédagogie différenciée, individualisation de l'enseignement, manière d'évaluer, gestion de la discipline...*

*Si elle est facultative, indicateurs : expérience sur le terrain, collaboration avec personnes ressources...*

- Sur quel(s) aspect(s), selon vous, cette formation doit-elle être ciblée ?

- L'intégration d'un enfant déficient mental, peut-elle altérer le travail quotidien de l'enseignant-e titulaire ?

*Indicateurs favorables : recherche de nouvelles entrées, attention aux réels besoins des élèves, recherche de modalités éducatives flexibles, aptitudes à répondre en même temps aux besoins éducatifs différents, prise en compte des aspects émotifs et relationnels de l'apprentissage...*

*Indicateurs défavorables : surcharge de travail, préparation adaptée aux besoins spécifiques...*

- Son avis est-il pris en compte avant d'intégrer un élève déficient mental dans sa classe ?
- Quelles sont les répercussions de l'intégration sur la vie professionnelle de l'enseignant-e titulaire ?
- En quoi doit-elle / il modifier sa pratique pédagogique ?
- Jusqu'où, à votre avis, cette modification de la pratique pédagogique est-elle supportable ?
- Quelle(s) technique(s) d'enseignement(s) privilégier en tant qu'enseignant-e titulaire accueillant un enfant déficient mental ?
- Quelle(s) attitude(s) adopter en tant qu'enseignant-e titulaire accueillant un enfant déficient mental ?

- En quoi consiste réellement la collaboration enseignant-e spécialisé-e et enseignant-e titulaire ?
- Quelles conditions sont à votre avis nécessaires à une bonne collaboration ?
- Quels aspects positifs attribuez-vous à cette collaboration ?

*Indicateurs positifs : échange de compétences professionnelles, recherche de solutions pédagogiques...*

- Quels aspects négatifs attribuez-vous à cette collaboration ?

*Indicateurs négatifs : différence de statut, aspects organisationnels, attentes divergentes...*

## 5. Impact de l'intégration sur l'enfant déficient mental

- Quels effets peut avoir l'intégration sur l'enfant déficient mental ?

*Indicateurs : sociaux, scolaires, personnels*

- Comment vit-il cette intégration ?

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle pourvoir aux besoins sociaux des enfants déficients mentaux ?

- Si oui, quel(s) impact(s) voyez-vous sur sa position sociale ?

*Indicateurs favorables : rapprochement social, augmentation des interactions sociales, épanouissement, références, modèles, effet moteur, stimulation, comportements sociaux positifs, ressemblance avec le monde réel...*

*Indicateurs défavorables : manque de compétences sociales, lourdeur du handicap, accentuation des différences, victime de moqueries, remarques désagréables, rejet, anxiété, isolement social...*

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle influencer sur les apprentissages scolaires de l'enfant déficient mental ?

- Si oui, quel(s) impact(s) voyez-vous sur son développement ?

*Indicateurs favorables : évaluations ou résultats positifs, découverte des possibilités de l'enfant, autonomie, effet moteur, stimulation, persévérance, imitation, modèles...*

*Indicateurs défavorables : lenteur cognitive, lacunes, manques...*

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle influencer sur la motivation de l'enfant déficient mental ?

- Si oui, sous quel(s) aspect(s) ?

*Indicateurs favorables : capacité prime sur incapacité, effet moteur, stimulation, persévérance, imitation, désir de réussir, envie d'apprendre, attitudes positives envers l'école et les disciplines enseignées...*

*Indicateurs défavorables : accentuation des différences, démotivation, épuisement...*

- L'intégration en classe ordinaire, peut-elle influencer sur l'estime de soi de l'élève déficient mental ?

- Si oui, sous quel(s) aspect(s) ?

*Indicateurs favorables : revalorisation, plus haut degré d'estime de soi, confiance, à l'aise, affirmation de soi...*

*Indicateurs défavorables : prise de conscience de sa différence, sentiment de négligence et de rejet, confrontation à sa différence, marginalisation, perte d'estime, dévalorisation...*

## 6. Impact de l'intégration sur les pairs

- Pensez-vous que l'intégration d'un enfant déficient mental peut avoir des influences sur les pairs de la classe ordinaire ?

*Indicateurs : sociaux, scolaires, personnels*

- Si oui, de quel ordre ?

- Quelles sont les attitudes et réactions des autres enfants vis-à-vis de l'enfant intégré ?

- L'intégration en classe ordinaire d'un enfant déficient mental, peut-elle influencer sur le rythme ou l'efficacité des apprentissages scolaires des autres élèves ?
  - Si oui, en quoi l'intégration d'un enfant déficient mental peut-elle influencer le fonctionnement ou les apprentissages de la classe ?

*Indicateurs favorables : travaux de groupe, apprentissages coopératifs, différenciés...*

*Indicateurs défavorables : nivellement vers le bas, ralentissement, frein...*

- L'intégration en classe ordinaire d'un enfant déficient mental, peut-elle influencer sur les comportements sociaux et personnels au sein de la classe ?
  - Si oui, sous quels aspects ?

*Indicateurs favorables : enrichissement social, apprentissage de la citoyenneté, compassion, partage, acceptation, solidarité, entraide, respect, encouragement, rapprochement, évolution des représentations...*

*Indicateurs défavorables : modes de comportements négatifs, manque de dynamisme, menace pour l'esprit de compétition...*

- Quel est l'impact de l'intégration sur leur développement ?

## 7. Conclusion

- En guise de conclusion à notre discussion, quels sont les avantages que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux ?

*Indicateurs : pour le personnel éducatif / pour l'enfant déficient / pour ses camarades / pour la société...*

- Quels sont les obstacles ou limites que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux ?

*Indicateurs : obstacles environnementaux (système éducatif actuel, manque de collaboration, d'aménagements, de moyens, de temps...), limites de capacités (sociales, intellectuelles, motrices, comportementales...)*

- A votre avis, que faudrait-il mettre en place pour assurer le succès de l'intégration ?

- Quelles seraient, selon vous, les conditions minimales pour une intégration réussie ?

- Pourriez-vous me décrire brièvement une de vos expériences marquantes en matière d'intégration ?

- Quel enrichissement personnel tirez-vous de l'intégration ?

### Informations concernant l'entretien, l'interviewé(e) et ses interventions dans la/les classe(s) d'adaptation décentralisée(s)

Date :

Lieu :

Sexe : M F

Age :

Domaine d'enseignement et nombre d'années :

Formation(s) :

Type d'intégration :

Nombres d'heures de présence de l'enseignant-e spécialisé-e :

Pourcentage de présence à l'intérieur de la classe (appui intégré) :

## Questionnaire 1

(Destiné aux enseignant-e-s spécialisé-e-s sans expérience intégrative)

## **L'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires**

Je vous propose ce questionnaire dans le cadre d'une recherche, pour l'obtention de mon diplôme HEP, que je mène sur les représentations des enseignant-e-s spécialisé-e-s au sujet de l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. Ce questionnaire est anonyme et son but n'est nullement d'évaluer les pratiques ou les avis s'y rapportant, mais plutôt d'en faire l'inventaire à travers les réponses données, résultats qui vous seront d'ailleurs, si vous le souhaitez, par la suite communiqués.  
Merci d'avance pour votre précieuse contribution.

Laetitia Biffiger

1. Quels sont les cinq mots ou expressions que vous associez à « intégration » ?

.....  
 .....  
 .....

2. Quels sont les cinq mots ou expressions que vous associez à « handicap » ?

.....  
 .....  
 .....

3. Quels sont, selon vous, les objectifs relatifs à l'intégration des élèves en situation de handicap ?

.....  
 .....  
 .....

Sont-ils, à votre avis, compatibles avec le système d'éducation ordinaire ?

Oui, car.....

.....

Non, car.....

.....

4. Répondez à chacune des affirmations suivantes, concernant uniquement les enfants en situation de handicap mental, en indiquant par une croix si vous êtes *tout à fait d'accord*, *plutôt d'accord*, *plutôt pas d'accord* ou *pas du tout d'accord*.

(Précision : l'utilisation du masculin pour « enfant déficient » sous-entend, tout au long du questionnaire, également les filles)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les classes ordinaires ne peuvent pas pourvoir aux besoins sociaux des enfants ayant une déficience mentale.				
Se faire placer dans une classe ordinaire donne l'impression aux enfants ayant une déficience mentale d'être négligés et rejetés.				
Les enfants déficients mentaux placés dans des classes ordinaires ont plus de chance d'être perçus comme différents, contrairement à ceux qui sont placés dans des classes spéciales.				
Les classes ordinaires favorisent le développement du désir de réussir pour les enfants déficients mentaux.				
Le fait d'être placé dans une classe ordinaire mène à un rapprochement entre les enfants ayant une déficience mentale et les enfants ayant toutes leurs capacités.				
Le fait d'être placé dans une classe ordinaire entraîne une perte d'estime chez les élèves déficients mentaux.				
Dans les classes ordinaires, l'accent est placé plus sur la capacité que sur l'incapacité.				
L'intégration d'enfants ayant une déficience mentale avec des enfants ayant toutes leurs capacités fournit des modèles à émuler aux enfants ayant une déficience.				
Les élèves ayant une déficience mentale échouent à faire des progrès adéquats lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires.				
Les classes ordinaires aident à préparer les enfants déficients mentaux à vivre dans un monde intégré.				
Le contact avec les enfants ayant une déficience mentale en classe ordinaire aide les enfants sans déficience à s'apercevoir que leurs propres problèmes ne sont pas uniques.				
Intégrer les enfants déficients mentaux dans le système d'éducation régulier contribue à des modes de comportements négatifs de la part des enfants sans incapacité.				

5. Un enfant avec laquelle de ces trois catégories de déficiences considérez-vous comme le plus difficile à intégrer ?

- Déficiences sensorielles (cécité, surdité)
- Déficiences physiques (avec capacités cognitives normales)
- Déficiences intellectuelles
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Pourquoi ? Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

6. Pensez-vous que le reste de la classe perd de son efficacité à travers l'intégration d'un élève déficient mental?
- ☐ Oui
  - ☐ Partiellement
  - ☐ Non

Si oui ou partiellement, en quoi consiste cette perte ?

.....

.....

.....

7. Pensez-vous que l'intégration d'un enfant déficient mental peut signifier une surcharge de travail au quotidien pour l'enseignant-e ordinaire ?
- ☐ Toujours
  - ☐ Parfois
  - ☐ Peu de fois
  - ☐ Jamais

Si oui, en quoi consiste cette surcharge de travail ?

.....

.....

.....

8. Une spécialisation est-elle nécessaire pour enseigner dans les classes intégrant des enfants déficients mentaux ?
- ☐ Oui
  - ☐ Non

En quoi se complète-elle des compétences propres à l'enseignement ordinaire ?

.....

.....

.....

9. Seriez-vous prêt-e, en tant qu'enseignant-e spécialisé-e, à travailler avec les enseignant-e-s ordinaires intégrant des élèves déficients mentaux dans leur classe ?
- ☐ Oui
  - ☐ Non

En quoi consisterait cette collaboration ?

.....

.....



Y voyez-vous d'éventuelles difficultés?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, lesquelles ?

.....

.....

.....

10. Quels sont les avantages que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux?

.....

.....

.....

.....

11. Quels sont les désavantages que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux?

.....

.....

.....

.....

12. Je vous demande de bien vouloir répondre à quelques questions vous concernant.

- a. Sexe :    M            F
- b. Age : \_\_\_\_\_
- c. Lieu(x) d'enseignement et nombre d'années : \_\_\_\_\_
- d. Formation(s) : \_\_\_\_\_

## Questionnaire 2

(Destiné aux enseignant-e-s spécialisé-e-s avec expérience intégrative)

### **L'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires**

Je vous propose ce questionnaire dans le cadre d'une recherche, pour l'obtention de mon diplôme HEP, que je mène sur les représentations des enseignant-e-s spécialisé-e-s au sujet de l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. Ce questionnaire est anonyme et son but n'est nullement d'évaluer les pratiques ou les avis s'y rapportant, mais plutôt d'en faire l'inventaire à travers les réponses données, résultats qui vous seront d'ailleurs, si vous le souhaitez, par la suite communiqués.  
Merci d'avance pour votre précieuse contribution.

Laetitia Biffiger

1. Quels sont les cinq mots ou expressions que vous associez à « intégration » ?

.....  
.....  
.....

2. Quels sont les cinq mots ou expressions que vous associez à « handicap » ?

.....  
.....  
.....

3. Quels sont, selon vous, les objectifs relatifs à l'intégration des élèves en situation de handicap ?

.....  
.....  
.....

Sont-ils, à votre avis, compatibles avec le système d'éducation ordinaire ?

Oui, car.....

.....

Non, car.....

.....

4. Répondez à chacune des affirmations suivantes concernant uniquement les enfants en situation de handicap mental en indiquant par une croix si vous êtes *tout à fait d'accord*, *plutôt d'accord*, *plutôt pas d'accord* ou *pas du tout d'accord*.

(Précision : l'utilisation du masculin pour « enfant déficient » sous-entend, tout au long du questionnaire, également les filles)

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les classes ordinaires ne peuvent pas pourvoir aux besoins sociaux des enfants ayant une déficience mentale.				
Se faire placer dans une classe ordinaire donne l'impression aux enfants ayant une déficience mentale d'être négligés et rejetés.				
Les enfants déficients mentaux placés dans des classes ordinaires ont plus de chance d'être perçus comme différents, contrairement à ceux qui sont placés dans des classes spéciales.				
Les classes ordinaires pour les enfants déficients mentaux favorisent le développement du désir de réussir.				
Le fait d'être placé dans une classe ordinaire mène à un rapprochement entre les enfants ayant une déficience mentale et les enfants ayant toutes leurs capacités.				
Le fait d'être placé dans une classe ordinaire entraîne une perte d'estime chez les élèves déficients mentaux.				
Dans les classes ordinaires, l'accent est placé plus sur la capacité que sur l'incapacité.				
L'intégration d'enfants ayant une déficience mentale avec des enfants ayant toutes leurs capacités fournit des modèles à émuler aux enfants ayant une déficience.				
Les élèves ayant une déficience mentale échouent à faire des progrès adéquats lorsqu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires.				
Les classes ordinaires aident à préparer les enfants déficients mentaux à vivre dans un monde intégré.				
Le contact avec les enfants ayant une déficience mentale en classe ordinaire aide les enfants sans déficience à s'apercevoir que leurs propres problèmes ne sont pas uniques.				
Intégrer les enfants déficients mentaux dans le système d'éducation régulier contribue à des modes de comportements négatifs de la part des enfants sans incapacité.				

5. Un enfant avec laquelle de ces trois catégories de déficiences considérez-vous comme le plus difficile à intégrer ?

- Déficiences sensorielles (cécité, surdité)
- Déficiences physiques (avec capacités cognitives normales)
- Déficiences intellectuelles
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Pourquoi ? Justifiez votre réponse.

.....  
.....

6. Pensez-vous que le reste de la classe perd de son efficacité à travers l'intégration d'un élève déficient mental ?

- ☐ Oui
- ☐ Partiellement
- ☐ Non

Si oui ou partiellement, en quoi consiste cette perte ?

.....  
.....

7. Pensez-vous que l'intégration d'un enfant déficient mental peut signifier une surcharge de travail au quotidien pour l'enseignant-e ordinaire ?

- ☐ Toujours
- ☐ Parfois
- ☐ Peu de fois
- ☐ Jamais

En quoi consiste cette surcharge de travail ?

.....  
.....

8. Une spécialisation est-elle nécessaire pour enseigner dans les classes intégrant des enfants déficients mentaux ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

En quoi se complète-elle des compétences propres à l'enseignement ordinaire ?

.....  
.....

9. Y a-t-il des difficultés, en tant qu'enseignant-e spécialisé-e, à travailler avec les enseignant-e-s ordinaires intégrant des élèves déficients mentaux dans leur classe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, lesquelles ?

.....  
.....

En quoi consiste cette collaboration ?

.....  
.....  
.....

10. Quels sont les avantages que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux ?

.....  
.....  
.....  
.....

11. Quels sont les désavantages que vous liez à l'intégration des enfants déficients mentaux ?

.....  
.....  
.....  
.....

12. Décrivez brièvement vos bonnes et mauvaises expériences en matière d'intégration d'enfants déficients (en priorité mentaux).

.....  
.....  
.....  
.....

13. Seriez-vous prêt-e à renouveler l'expérience ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

14. Je vous demande de bien vouloir répondre à quelques questions vous concernant.

a. Sexe :    M            F

b. Age : \_\_\_\_\_

c. Lieu(x) d'enseignement et nombre d'années : \_\_\_\_\_

d. Formation(s) : \_\_\_\_\_

# Traitement des données

ESS1	Enseignante sans expérience intégrative	
ESS2	Enseignante sans expérience intégrative	
ESI1	Enseignante avec expérience intégrative	
ESI2	Enseignante avec expérience intégrative	
ESD1	Enseignante avec expérience dans les classes spéciales et en intégration	
ESD2	Enseignante avec expérience dans les classes spéciales et en intégration	

1. Concepts de « déficience mentale » et d' « intégration »		
ESS	ESI	ESD
<b>Déficience mentale :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retard, décalage, différence</li> <li>• Limites intellectuelles</li> </ul> <b>Intégration :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptation, essai, aspect social et relationnel, plus que aspect scolaire</li> <li>• Chance sociale, l'aspect social est plus important que le scolaire</li> </ul> <b>Objectifs de l'intégration :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que l'enfant arrive à s'intégrer, à s'adapter sur le plan relationnel, social, et scolaire si possible</li> <li>• Qu'il puisse avoir des interactions avec les camarades</li> <li>• Difficilement compatible avec notre système, l'intégration est plus au niveau social, des activités</li> </ul>	<b>Déficience mentale :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés pour l'enfant à trouver sa place et pour l'enseignant à trouver ce qui lui convient</li> <li>• Ne veut rien dire, chaque enfant est différent, avec ses compétences et avec ses ressources</li> </ul> <b>Intégration :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contact, spécialisation, génial</li> <li>• Socialisation</li> </ul> <b>Objectifs de l'intégration :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialisation : entrer en contact à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, objectifs scolaires pour certains, au niveau de la communication par exemple. Il s'agit de viser au plus large, ce n'est qu'un petit pas pour</li> </ul>	<b>Déficience mentale :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Non acceptation de la différence, plus que du handicap puisque ça concerne également les enfants à haut potentiel</li> <li>• Retard scolaire, besoin d'aide, contacts</li> </ul> <b>Intégration :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Non acceptation de la différence, mais surtout dans les grands degrés où il y a plus de difficultés à accepter la différence</li> <li>• Partage de l'enfance</li> </ul> <b>Objectifs de l'intégration :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à ce droit qu'ont tous les enfants d'être intégrés et d'avancer dans leur milieu</li> <li>• Un objectif de progrès à travers</li> </ul>

<p>extrascolaires, et moins au niveau des apprentissages où l'enfant n'a pas sa chance</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compatible si les conditions sont derrière</li> </ul>	<p>aller vers l'intégration dans la société</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compatible mais il faut l'incitation de l'enseignant</li> <li>Socialisation surtout : rester dans son cadre de vie. Objectifs scolaires, de comportements, d'attitudes</li> <li>Peu compatible dans les grands degrés car le décalage est difficile à gérer, parfois les enfants intégrés ne sont pas assez autonomes quand l'enseignant spécialisé n'est pas là</li> </ul>	<p>l'imitation de bons modèles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pour les pairs : acceptation de la différence. Objectif à très long terme : générer dans la société une meilleure acceptation de la différence, une meilleure compréhension des problématiques particulières</li> <li>Compatible si l'enseignant se représente cette intégration comme possible. Problème de représentation du handicap dans la société : c'était mieux accepté avant. Maintenant : profit, performance, on ne va pas dans le bon sens</li> <li>Premier objectif : social</li> <li>Compatible si on met tout en œuvre pour que ça fonctionne, souplesse du titulaire, présence de l'enseignant spécialisé...</li> </ul>
<h2>2. Ressources extrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe</h2>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nombre d'enfants élevé dans les classes.</li> <li>Manque de disponibilité du maître</li> <li>Exigences actuelles dans les apprentissages : expérimentation</li> <li>Manque de décharges pour le maître</li> <li>Elèves à problèmes familiaux, sociaux, comportements lourds</li> <li>Trop d'élèves dans les classes ≠ classes spéciales avec présence énorme du maître même s'il n'y a pas d'homogénéité</li> <li>Manque de conditions-cadre, pas assez de temps pour que l'enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faisable pour un handicap léger ou moyen, si l'enfant est plus ou moins autonome et arrive à acquérir des bases. Mais adaptation nécessaire</li> <li>Matériel à adapter ou à créer par l'enseignant spécialisé, nécessite du concret</li> <li>Ne nécessite pas forcément plus d'attention du maître, les autres élèves s'occupent</li> <li>Pas plus d'homogénéité dans les classes spéciales car il y a de gros problèmes de comportements, l'enseignant n'y est pas plus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nécessite des aménagements, organisation, tutorat</li> <li>Présence de l'enseignant spécialisé</li> <li>Donner des moyens qui soient adaptés à la situation. Ex : nombre d'heures de l'enseignant spécialisé</li> <li>Tous les partenaires doivent jouer leur rôle</li> <li>Objectifs à adapter</li> <li>La classe spéciale peut apporter des alternatives pour les cas lourds : pour se repérer et se situer dans un petit groupe. Alternier puis restreindre</li> <li>Travail d'adaptation de tout le monde :</li> </ul>

<p>progresses scolairement, il végète</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classes aujourd'hui : de plus en plus difficiles, chargées, avec des cas lourds, comportements, retards scolaires, difficultés avec les parents</li> <li>• Doit dépendre des conditions offertes et du fonctionnement de la classe</li> </ul>	<p>disponible</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solution mixte pour enfants avec des troubles du comportement car ils ont besoin de petites classes avec un cadre plus structuré ≠ retard mental où on arrive toujours à s'adapter</li> <li>• Nécessite une bonne entente entre tous les partenaires</li> <li>• L'enseignant spécialisé doit s'adapter au fonctionnement du maître, se calquer sur le programme du titulaire</li> <li>• Nécessite des enseignants spécialisés qui s'adaptent aux manières d'enseigner</li> <li>• Faut une adaptation du matériel ≠ classe spéciale : plus de matériel mais moins de stimulation car il n'y a pas le même cadre</li> <li>• Pas plus d'homogénéité dans la classe spéciale</li> <li>• Limite des heures de présence de l'enseignant spécialisé</li> <li>• Conditions : donner la parole aux enseignants, les écouter, préparer la rentrée avec eux et partager les responsabilités</li> </ul>	<p>chacun s'adapte à chacun dans un fonctionnement particulier, à tous les niveaux</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se donner les moyens, former les titulaires, avoir plus d'heures de présence de l'enseignant spécialisé ≠ faire des économies et ne viser qu'une intégration physique</li> <li>• Suffisamment d'heures de présence de l'enseignant spécialisé</li> <li>• Souplesse dans l'organisation</li> <li>• Compléter les moyens : aménagements, activités supplémentaires, autres travaux proposés par l'enseignant spécialisé</li> <li>• Faire le nécessaire sinon la classe spéciale serait plus adaptée car il y a plus de temps et d'espace pour des aménagements</li> </ul>
<h3>3. Ressources intrinsèques de l'enseignant titulaire de la classe</h3>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation : certains enseignants réguliers ont à cœur de se documenter, de se renseigner, de s'intéresser mais une formation est nécessaire pour acquérir des connaissances théoriques sur le handicap, et pour connaître le</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas forcément de spécialisation pour l'enseignant régulier car il peut discuter, prendre les informations. Le projet pédagogique et les évaluations sont faits par l'enseignant spécialisé</li> <li>• Il s'agit d'un comportement, les jeunes enseignants se font trop de soucis au</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condition de départ : possible si l'enseignant y croit</li> <li>• L'enseignant régulier ne perçoit pas toujours bien le fait que l'enseignant spécialisé soit sollicité par les autres élèves</li> <li>• L'intégration nécessite une ouverture</li> </ul>



<p>fonctionnement de ces enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Altère le travail du titulaire car il y a une influence des enfants les uns sur les autres, ça dépend du comportement de l'enfant intégré et des autres</li> <li>• Surcharge de travail au départ car cet enfant différent nécessite des activités différentes et du temps à lui accorder</li> <li>• Parfois dépassé car c'est une difficulté supplémentaire d'avoir un enfant intégré</li> <li>• Attitude : drôlement cool entre guillemets pour accepter, être partie prenante, s'investir</li> <li>• Collaboration entre enseignant spécialisé et enseignant titulaire : échange de conseils</li> <li>• Obstacle : on impose ces enfants aux enseignants titulaires, ils n'ont pas leur mot à dire</li> <li>• Le plus important n'est pas le diplôme mais la personnalité du titulaire, la richesse de la personne. Il y a des personnes qui sentent les choses, observent, voient, se débrouillent, sont motivées. On apprend par la pratique</li> <li>• Faut tenir le coup, être bien dans sa tête, dans son affectif et dans son corps pour intégrer. Si on a pas de plaisir dans la classe on la subit</li> <li>• Attitude : l'enseignant titulaire doit être favorable, mais il n'a pas le choix d'intégrer. Attitude de soumission, peur de refuser</li> </ul>	<p>début ≠ enseignants expérimentés qui prennent du recul</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant régulier doit pouvoir continuer avec sa classe</li> <li>• Pratique : plus facile si les titulaires sont expérimentés car ils maîtrisent la gestion de classe et peuvent être plus attentifs à l'enfant intégré</li> <li>• Ils ont un peu plus de travail : réunions, temps de préparation, mais le matériel est préparé par l'enseignant spécialisé</li> <li>• Méthode : différenciation, tutorat</li> <li>• Attitude : être attentif, garder un œil sur l'enfant, ne pas le considérer totalement comme un autre. Avoir un regard, accepter les petits progrès, les stagnations, les retours en arrière</li> <li>• Collaboration : préparation, présentation en début d'année, mise en place, consensus sur le cadre de vie de la classe et sur les règles. Conditions : bonne entente, consacrer du temps, discuter des difficultés, partager les soucis, chercher ensemble les solutions. Préparer et mettre en place des projets qui valorisent l'enfant intégré</li> <li>• L'enseignant régulier doit éviter tout ce qui est jugement, doit se donner de la peine, faire des activités, en parler</li> <li>• Une spécialisation n'est pas nécessaire car l'enseignant spécialisé est là pour mettre les choses en place, pour écouter et répondre à ce qui se</li> </ul>	<p>chez l'enseignant régulier, la représentation que c'est possible. C'est au niveau de la représentation du handicap</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation : avoir une approche du handicap dans la formation de base, ciblée sur la représentation du handicap = condition majeure, sur les interactions qu'il peut y avoir entre les élèves et l'enfant intégré, sur le partenariat, la souplesse de l'organisation. Formation facultative ensuite</li> <li>• Une compensation ou décharge serait adéquate</li> <li>• Travail : supplémentaire hors classe. Il doit prendre du temps pour communiquer les choses à l'enseignant spécialisé. Il ne peut pas accorder de temps supplémentaire à cet élève quand l'enseignant spécialisé est absent.</li> <li>• L'enseignant régulier a quelques soucis pratiques par rapport à certains handicaps. Il a de la difficulté à gérer et accepter le manque d'autonomie de l'enfant</li> <li>• Surcharge de travail parfois car il doit penser au tutorat, anticiper</li> <li>• Méthode : il doit modifier sa pratique, il doit faire attention à la formation des groupes, à la différenciation. Il doit privilégier le tutorat, les travaux de groupe</li> <li>• Attitude : il doit être capable de</li> </ul>
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration : l'enseignant spécialisé doit pouvoir choisir avec qui il travaille. Il faut des affinités, du feeling, une bonne entente, mais cela nécessite une ouverture et une envie d'intégrer de la part du maître. La collaboration apporte un échange de pratiques, une comparaison des avis</li> <li>• Méthode : différenciation = investissement impossible dans une classe avec un grand effectif</li> </ul>	<p>passé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail : effort en plus de la part de l'enseignant régulier car il doit s'adapter dans sa manière de travailler, avoir du matériel différencié, gérer le travail de l'enfant intégré quand l'enseignant spécialisé est absent. Il doit être attentif, différencier et donner de son temps</li> <li>• Attitude : il doit faire part de ses soucis. Prendre l'enfant intégré comme les autres, avoir pour lui les mêmes règles de vie, favoriser son autonomie. Accepter qu'il ne suive pas toujours</li> <li>• Collaboration : préparer ensemble la rentrée, communiquer le programme de la journée pour que l'enseignant spécialisé puisse adapter le travail de l'élève intégré. Se répartir parfois la classe. Conditions : tolérance, garder sa place, respecter le fonctionnement de l'enseignant titulaire. Chacun a quelque chose à amener. Problème en cas de rigidité, si le titulaire n'a pas envie de changement. Être ouvert, coopératif, un petit peu diplomate et tolérant</li> </ul>	<p>souplesse dans les interventions, de modification constante. Il doit comprendre que l'élève intégré n'est pas réservé à l'enseignant spécialisé, il doit se dire qu'il est capable d'interagir avec cet enfant, il doit adapter son langage. Il doit sortir de ses normes, de la normalité pour aller vers la différence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaboration : nécessite que l'enseignant régulier ait le choix d'intégrer ou non. Nécessite un bon contact, un même profil de l'enseignement et des apprentissages. Temps de parole et de retour sur les événements. Liberté de s'exprimer l'un l'autre, ne pas cacher son malaise. Projets à faire en collaboration. Avantages : idées échangées, audace des enseignants, défi permanent pour les deux. Désavantage : s'il n'y a pas de consensus sur les représentations de la différence, si le maître reste trop sur la norme, s'il manque de souplesse et ne veut pas être dérangé dans son fonctionnement. L'enseignant spécialisé doit respecter le style du titulaire pour que ce dernier ne se sente pas jugé</li> <li>• Le maître est souvent soucieux de son programme. Dans certains degrés, il est stressé et focalisé sur la réussite de ses élèves par rapport aux objectifs. Ceci freine un peu son acceptation de l'intégration</li> </ul>
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condition : titulaire partant</li> <li>• Pas de formation requise mais nécessité d'informer l'enseignant titulaire, de le prévenir de certains problèmes</li> <li>• Il doit être partant, très ouvert, accueillant et prêt à intégrer. L'intégration ne doit pas lui être imposée</li> <li>• Travail : il doit être plus attentif, avoir une préoccupation, penser qu'il y a des enfants qui ne peuvent pas fonctionner comme la majorité de la classe. Ceci nécessite de répéter plusieurs fois les choses, d'accepter la présence de l'enseignant spécialisé</li> <li>• Méthode : différenciation, présenter les acquisitions nouvelles sous différentes formes</li> <li>• Attitude : accepter des résultats différents et des travaux non terminés pour que l'enfant intégré suive le mouvement sans toutefois tout retenir. Accepter, intégrer ne veut pas dire qu'il n'y a plus de différence</li> <li>• Collaboration : bien s'entendre, qu'il n'y ait pas de gêne, que l'enseignant titulaire accepte la présence de l'enseignant spécialisé. Nécessite des discussions, préparations pour adapter. Avantage pour l'enseignant spécialisé : changement total, ouverture, contact avec la normalité ≠ classe spéciale où on perd de vue ce qui est normal à tel moment du</li> </ul>
--	--	---

		développement de l'enfant. Contact avec les autres enseignants ≠ isolement dans la classe spéciale. Désavantage pour l'enseignant spécialisé : il y a une frustration car l'organisation et la préparation de la classe sont du ressort du titulaire
<b>4. Impact de l'intégration sur l'enfant déficient mental</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- il est toujours en décalage</li> <li>- il se rend compte de la différence</li> <li>- il est toujours en échec, même dans des situations ludiques</li> <li>- l'intégration n'est pas forcément bénéfique tant au niveau des apprentissages que de son bien-être personnel, car l'enfant est souvent en échec, c'est pesant. Il est plus à l'aise dans une classe d'observation, plus souvent il s'en tire mieux</li> <li>+ il n'a pas le regard des autres : il est dans une classe normale et peut progresser car il dispose de camarades sans trop de difficultés qui peuvent lui apporter une aide au niveau des apprentissages scolaires</li> <li>- il ne peut pas faire les mêmes activités que les autres</li> <li>- il perd de sa motivation car on l'aide trop, il baisse les bras, il perd de son autonomie, il ne fait plus l'effort de s'investir = paradoxe de l'aide</li> <li>+ social : un plus si l'enfant est bien accepté, s'il arrive à avoir des camarades qui jouent avec lui. L'enfant peut rester dans son village, il ne se sent pas différent</li> <li>- acquisitions plus importantes en classe spéciale, au niveau de la personne, du savoir-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ plus stimulé qu'en classe spéciale, plus de possibilités de travailler comme les autres enfants, avec le même matériel. On essaie plus de faire comme les autres, si ça ne va pas on adapte, réajuste. Il a la possibilité d'aller plus loin</li> <li>- il doit être patient car il n'arrive pas tout de suite à faire comme les autres, il se rend compte qu'il est différent</li> <li>+ profitable pour les apprentissages car il est stimulé, il est tiré en avant</li> <li>- il serait parfois moins déstabilisé dans un petit groupe où il y a moins d'agitation</li> <li>± il est parfois spectateur, plus passif, mais il en retire de toute façon quelque chose</li> <li>+ social : il peut rester dans sa commune, il est intégré au village. Le contact avec les autres, comme dans la société : confronté à toutes sortes de gens, plus de stimulations, d'agitation, d'énergie positive ≠ classes spéciales</li> <li>+ scolaire : il est poussé en avant, il fait des progrès car il est stimulé, dans la communication, grâce aux autres il va plus loin que le programme prévu pour lui. Il apprend énormément par imitation, autant des bons exemples que des mauvais pour en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ moyen de stimulation pour l'élève intégré, notamment par le fait que l'enseignant spécialisé s'occupe aussi des enfants en difficulté</li> <li>+ imitation ≠ la classe spéciale qui est moins stimulante</li> <li>± il a besoin d'objectifs adaptés, d'un juste équilibre, adapté aux besoins de chaque élève, ça dépend du potentiel de l'élève</li> <li>+ il a le reflet de situations de vie où ça ne se passe pas toujours comme on veut. Il est souvent perturbé par le moindre petit changement, donc il doit s'adapter à des situations un peu insolites</li> <li>+ social : il participe à la vie sociale du village. Il apprend à se comporter dans un groupe, face à l'adulte, il devient autonome</li> <li>+ autonomie : il doit se dépatouiller, il apprend à s'organiser même si c'est long à mettre en place</li> <li>+ scolaire : il y a une motivation différente à faire des progrès quand on a de bons modèles à imiter, une stimulation pour les apprentissages. Mais il n'y a pas de miracles, selon le QI et les conditions. Certains apprentissages ont lieu, et ce n'est pas sûr que ça serait mieux en classe spéciale.</li> </ul>

<p>vivre, de l'autonomie, progression en sous-groupe. Si les connaissances de base lui manquent, il aurait plus d'interactions avec les camarades dans la classe spéciale</p> <p>+ social : au niveau de la réalité de la vie, se subir les uns les autres, s'en accommoder le mieux possible</p> <p>? scolaire : s'il est accepté il va progresser, ça dépend de la classe spéciale ou normale. Si les conditions ne sont pas présentes dans la classe normale, l'enfant végète</p> <p>? motivation : ça dépend du cadre, il faut l'amener à se prendre en charge</p> <p>- estime de soi : positive en classe spéciale : bonnes notes, messages positifs, plus d'encouragements et de valorisation qu'en classe régulière</p>	<p>apprendre les limites. Beaucoup plus riche que la classe spéciale où il est moins stimulé car on y trouve des enfants avec des troubles de comportement et des difficultés de langage</p> <p>± motivation : il est motivant de voir les autres qui réussissent et qui le tirent en avant. Mais s'il voit qu'il est tout le temps à la traîne ou qu'il fait des choses différentes : risque de découragement ! Ceci implique une valorisation de la part des enseignants</p> <p>+ il ne faut pas se focaliser sur le QI, chaque enfant est différent, avec ses compétences et ses ressources, il faut trouver le moyen de les développer</p> <p>+ il a des modèles, du contact avec un monde d'attitudes, de règles de la vie car il dispose d'un cadre calme</p> <p>+ social : il se sent accepté, se sent faire partie d'un groupe. Valorisation, bien-être. Il fait partie de la vie de la classe, il est comme les autres, on lui donne une place importante, même en dehors de la classe</p> <p>+ devient plus autonome que dans la classe spéciale</p> <p>± estime de soi : plus difficile avec des enfants plus âgés car sujet à des moqueries</p> <p>± scolaire : ça dépend de la limite de l'enfant, cadre stimulant mais qu'acquiert-il en termes de compétences ? Il y a des moments où il peut être un peu perdu, mis à l'écart</p>	<p>L'enfant mis dans le bain avec les autres apprend parfois spontanément : très forte stimulation, beaucoup d'imitation, gains importants</p> <p>± estime de soi : plus on monte dans les degrés plus l'estime de soi descend car il y a davantage de performance scolaire. Petits degrés : on travaille plus dans la différence, et moins de manière normative. Grands degrés : les enseignants sont empruntés pour gérer les différences</p> <p>± décalage mais dans la quantité de travail pas dans la variété. Faut qu'il entende tout mais il ne retient pas forcément tout</p> <p>+ social : il est un enfant parmi les autres, cela lui apporte plus que la classe spéciale</p> <p>± scolaire : bénéfique, sauf si c'est trop structuré, s'il y a trop de règles, trop de raisonnement. Il sait beaucoup de choses mais il ne peut pas les gérer tout seul, il faut donner l'impulsion, le remettre sur la piste, clarifier les consignes, donner des coups de pouce, rappeler les choses</p> <p>+ motivation : le fait d'être avec les autres tire en avant, il ne se perçoit pas comme différent. Il n'a pas l'étiquette de la classe spéciale</p> <p>- il y a des enfants qu'on ne peut pas intégrer. Ex : les enfants hyperactifs</p>
<b>5. Impact de l'intégration sur les pairs</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les camarades auront plus d'indulgence avec un enfant handicapé mental car l'écart est</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant doit expliquer, parler de la différence, les interactions ne sont pas forcément spontanées. Il doit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objectif à long terme : acceptation de la différence, meilleure compréhension des problématiques</li> </ul>

<p>tellement grand</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différences sont mieux acceptées par les pairs dans la classe d'observation car tous les élèves ont des difficultés</li> <li>• L'intégration peut défavoriser les autres si l'enfant intégré demande beaucoup d'attention</li> <li>• Elle peut provoquer un nivellement par le bas, même involontaire car il y a l'envie de l'enseignant titulaire d'égaliser, d'arriver au même niveau</li> <li>• Il peut y avoir un risque de rejet de la part des pairs si l'enfant intégré est en grande difficulté</li> <li>• Les interactions influencent la découverte des qualités de l'autre, elles les amènent à s'apprécier mais ça prend du temps de faire du tutorat. Impossible avec 25 élèves !</li> <li>• L'intégration influence le rythme et l'efficacité de la classe, elle peut la ralentir dans son programme, car le temps manque pour différencier, ça serait un investissement énorme, ceci reste faisable en classe spéciale</li> </ul>	<p>susciter l'intérêt, la solidarité, la camaraderie. On développe la tolérance, l'esprit d'entraide. On demande aux pairs de coacher et on encourage ceux qui en ont envie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer qu'on a un cadre plus large pour l'enfant intégré</li> <li>• Les pairs : parfois indifférents, parfois plus attentifs, ça dépend de leur maturité</li> <li>• Ils imitent l'enseignant spécialisé dans leur relation avec l'enfant intégré</li> <li>• Ne pas les contraindre à aider l'enfant intégré = la société qui n'est pas toujours sensible</li> <li>• Bannir les méchancetés et les moqueries</li> <li>• L'intégration ne doit pas influencer négativement le rythme de la classe, l'enseignant titulaire doit pouvoir continuer tout à fait normalement = but de l'intégration</li> <li>• Effet à long terme : les enfants vont avoir un regard différent sur les personnes handicapées</li> <li>• Les enfants se posent moins de questions que les adultes, ils vont spontanément vers l'enfant intégré. Ils ont parfois peur en enfantine, mais cette crainte disparaît avec les explications. Enfants plus âgés : quand ils grandissent, ils acceptent moins certains enfants qui sont plus lents, d'où les moqueries.</li> <li>• L'acceptation est facilitée si l'enfant</li> </ul>	<p>particulières</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pairs sont plus calmes lors de la présence de l'enfant intégré</li> <li>• Ils développent une attention aux autres et s'entraident</li> <li>• Ils imitent le tutorat mis en place avec l'enfant intégré et l'appliquent entre eux. Ils se sentent valorisés</li> <li>• Le statut de l'erreur prend une position différente</li> <li>• Le nivellement par le bas est une remarque négative qu'on entend souvent mais ça ne doit pas être le cas : l'enseignant fait son programme et vise ses objectifs. L'enseignant spécialisé fait son travail d'adaptation</li> <li>• Humainement c'est extraordinaire, c'est une expérience forte qui développe la solidarité. Mais il faut leur expliquer pourquoi l'enfant intégré a droit à un cadre plus large</li> <li>• L'intégration n'est pas un frein pour le reste de la classe mais il faut prendre des précautions au niveau de la structure nécessaire pour répondre aux besoins spéciaux de l'enfant intégré. La classe ne doit pas être pénalisée</li> </ul>
--	---	---

	<p>est connu hors de l'école, dans le village</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il n'y a pas d'influence sur le rythme de la classe car l'objectif est d'amener les autres où ils doivent aller à la fin de l'année. Il n'y a pas de nivellement par le bas car il y a les aménagements et les adaptations nécessaires. Le but n'est pas de réduire le rythme et le travail de la classe</li> <li>• L'intégration les rend attentifs, ils ont des gestes protecteurs. Acceptation de la différence, regard différent, ouverture à la tolérance et à la différence</li> </ul>	
<b>6. Conclusion : avantages et obstacles / limites de l'intégration</b>		
<p><b>L'enfant intégré :</b></p> <p>+ l'enfant intégré ne se sent pas différent de ses copains puisqu'il va dans une classe ordinaire, aspect social</p> <p>- le paradoxe de l'aide</p> <p>- ce n'est pas bénéfique pour l'enfant tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de son bien-être personnel car il voit que par rapport aux autres il est souvent en échec. A la longue c'est pesant</p> <p><b>L'enseignant titulaire :</b></p> <p>- les enseignants ordinaires n'ont pas leur mot à dire et n'ont pas de compensation</p> <p>- ils ont déjà suffisamment d'élèves qui ont des problèmes de comportement, des</p>	<p><b>L'enfant intégré :</b></p> <p>+ le fait d'être comme dans une société, qu'il soit confronté à tout ce qu'on peut trouver dans une société ≠ classe spéciale, la vie ce n'est pas ça !</p> <p>+ stimulation, agitation, l'énergie positive de la classe normale</p> <p>+ s'il y a un retard mental on arrive toujours à adapter</p> <p>- obstacle : solution mixte pour enfants avec troubles de comportement. Une petite classe apporte un cadre plus structuré pour certains enfants</p> <p><b>L'enseignant spécialisé :</b></p> <p>+ personnel, pour l'enseignante spécialisée :</p>	<p><b>L'enfant intégré :</b></p> <p>+ socialisation</p> <p>+ autonomie, il faut qu'il se dépatouille</p> <p>Solution mixte si besoin. Il faut un juste équilibre adapté aux besoins de chaque enfant</p> <p><b>L'enseignant titulaire :</b></p> <p>- un problème de représentation du handicap dans la société, d'acceptation du handicap</p> <p><b>L'enseignant spécialisé :</b></p> <p>+ personnel, pour l'enseignante spécialisée : voir progresser ces enfants, c'est excessivement gratifiant. Défi constant.</p>



<p>problèmes familiaux, sociaux.</p> <p><b>Conditions :</b></p> <p>- Il faut arrêter de toujours mettre et de ne rien enlever  ± je ne suis pas contre l'intégration mais parfois c'est un petit peu léger comme ça se fait</p>	<p>c'est génial parce qu'on réussit à aller un peu plus loin avec l'enfant, on progresse beaucoup</p> <p><b>Conditions :</b></p> <p>Conditions minimales : bonne entente entre tous, les parents doivent se rendre compte qu'intégration ne signifie pas que l'enfant va tout faire comme les autres</p> <p><b>L'enfant intégré :</b></p> <p>+ socialisation pour l'enfant intégré, pour les autres, il y en a pour tout le monde, c'est positif pour tous  - l'enfant, est-il à l'aise dans cette classe ? trouve-t-il ses repères ? Le programme est-il adapté ? Autonomie ? Moments où il est un peu perdu, mis à l'écart sans la présence de l'enseignante spécialisée.</p> <p><b>L'enseignant spécialisé :</b></p> <p>+ personnel, pour l'enseignante spécialisée : voir évoluer l'enfant par rapport aux autres dans le même milieu. Collaboration souvent très enrichissante</p> <p><b>Conditions :</b></p> <p>Conditions minimales : donner la parole aux enseignants généralistes, les écouter</p>	<p>S'enrichir par la lecture et l'intérêt. Collaboration enrichissante. Relation maître-élève dans une dimension plus riche</p> <p><b>Conditions :</b></p> <p>- problème de moyens = frein  - problème de formation des titulaires</p> <p>Conditions minimales : se donner les moyens, plus d'heures de présence de l'enseignant spécialisé</p> <p><b>L'enseignant spécialisé :</b></p> <p>+ personnel, pour l'enseignante spécialisée : beaucoup plus de contacts avec les enseignants, faire partie de l'équipe enseignante. Voir les effets positifs sur les enfants qu'on intègre et voir ces enfants appartenant à la population</p> <p><b>La classe :</b></p> <p>- Il reste des enfants qu'on ne peut pas intégrer (ex : hyperactifs) car c'est forcément trop de charges pour l'enseignant titulaire et de dérangement pour les élèves</p> <p><b>Conditions :</b></p> <p>Conditions minimales : des titulaires et des parents partants</p>
---	---	---



## **12. Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Saint-Maurice, le 06 mars 2006

Signature :